

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA DYNAMIQUE DE LA PARTICIPATION DANS LES PROJETS
D'EXTENSION UNIVERSITAIRE EN ÉQUATEUR

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN GESTION DE PROJET

PAR
LIZETTE GABRIELA DIAZ VALLEJO

SEPTEMBRE 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Cette recherche a pu être effectuée grâce au soutien et au dévouement de nombreuses personnes, et ce, tout au long du processus.

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur, Dr François Audet, d'avoir accepté cette longue mission de supervision et de la correction de mon mémoire. Merci pour vos conseils et le temps consacré à ce travail.

Mes remerciements particuliers vont aussi à Eduardo Molina, professeur équatorien, qui m'a guidée pendant la réalisation du cadre conceptuel et de la méthodologie de cette recherche. Merci d'avoir répondu à mes questions malgré la distance.

Je tiens également à remercier les deux membres de mon jury, Dre Hélène Sicotte et Dre Olga Navarro, pour leur temps et leurs précieux conseils qui ont servi à l'amélioration de cette recherche.

De plus, ce travail n'aurait pas été possible sans la collaboration des deux universités équatoriennes qui m'ont ouvert leurs portes et m'ont permis d'utiliser leurs installations et leur temps pendant la collecte de données. Je remercie également tous les enseignants, étudiants et membres de la communauté qui ont accepté de participer à cette recherche.

Je ne veux pas laisser passer l'occasion de remercier ma famille : ma mère, mon père et mon frère, qui ont été mon soutien et mon guide. Je vous remercie pour votre patience, vos prières, d'avoir parfois supporté ma mauvaise humeur et d'avoir toujours eu des mots positifs en lien avec mon travail.

Mon amour et ma profonde gratitude à mon mari Jonathan, d'avoir toujours été à mes côtés, de n'avoir cessé de me motiver et de me rappeler qu'avec Dieu tout est possible. Je t'aime mon amour.

Mes remerciements vont également à la famille Lévesque-Nicolas. Merci pour votre aide, votre temps et de m'avoir gardée dans vos prières ; surtout un grand merci à ma chère amie Jessica.

Finalement, je remercie mon Père céleste de m'avoir donné la sagesse, la paix et la patience dont j'avais besoin pour finir ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DE FIGURES	vii
LISTE DE TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	6
1.1 L'extension universitaire.....	6
1.1.1 Conceptualisation.....	6
1.1.2 Pratiques de l'extension universitaire : surmonter les obstacles.....	10
1.2 La participation	14
1.2.1 L'importance de la participation : du point de vue organisationnel et du développement	14
1.2.2 Ambiguïté conceptuelle de la participation.....	16
1.2.3 Autres façons d'étudier la participation	19
1.2.4 Dynamique de la participation	23
1.3 Théorie des parties prenantes	29
1.3.1 Dynamique des parties prenantes.....	31
1.3.2 Cadre conceptuel	35
CHAPITRE II	
MÉTHODOLOGIE.....	38
2.1 La recherche qualitative	38
2.1.1 Étude de cas.....	39
2.2 Collecte de données.....	43
2.3 Analyse des données	51
2.3.1 Le processus de codification des données.....	53

CHAPITRE III	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	56
3.1 Résultats de la première séquence du modèle : le conditionnement structurel	56
3.1.1 Antécédent structurel - actions passées.....	57
3.1.2 Conditionnement structurel	64
3.2 Résultats de la deuxième séquence du modèle : l'interaction sociale	65
3.2.1 Étape de conception	65
3.2.2 Étape d'exécution.....	85
3.2.3 Facteurs qui entravent la participation	96
3.3 Résultats de la troisième séquence du modèle : l'élaboration structurelle....	106
CONCLUSION	111
ANNEXE A	
GUIDE D'ENTRETIEN	118
ANNEXE B	
LISTE DE CODES	125
ANNEXE C	
STRUCTURE INTERNE DE L'UNIVERSITÉ A ET B EN CE QUI A TRAIT DES PROJETS D'EXTENSION	126
ANNEXE D	
CODES UTILISÉS POUR LES ENTREVUES	127
ANNEXE E	
CERTIFICAT D'ÉTHIQUE	129
ANNEXE F	
RAPPORT D'AVANCEMENT (SUIVI ÉTHIQUE).....	129
BIBLIOGRAPHIE	132

LISTE DE FIGURES

Figure	Page
1.1 Types de participation. Source: (Arnstein, 1969, p. 217).....	20
1.2 Séquence morphogénétique du modèle d'Archer (Source Archer, 1995).....	33
1.3 Cadre conceptuel « La dynamique de la participation dans les projets d'extension ».....	37
3.1 Structure actuelle (détaillée) de l'extension universitaire équatorienne ...	62
3.2 Participation dans le processus d'identification des bénéficiaires du projet Cabanes touristiques.....	71
3.3 Participation dans le processus d'identification des besoins du Projet cabanes touristiques.....	73
3.4 Participation dans le processus d'identification des besoins du Projet formation active pour les personnes âgées.....	78
3.5 Participation dans la sous-étape de diffusion du Projet Cabanes touristiques.....	79
3.6 Personnes impliquées dans les différentes étapes du projet.....	97
3.7 La dynamique de la participation des acteurs représentée à travers le modèle d'Archer (1995).....	110

LISTE DE TABLEAUX

Tableau	Page
1.1 Principales approches d'extension universitaire.....	10
1.2 Caractéristiques de l'ambiguïté moyen/fin de la participation.....	18
1.3 Dimensions de la participation au développement rural. Source: Cohen et Uphoff (1980) et Michener (1998)	21
2.1 Description des cas sélectionnés.....	42
2.2 Données recueillies par rapport à la structure.....	46
2.3 Échantillon par rapport au processus de participation (deuxième partie)..	48
2.4 Collecte de données par rapport au processus de participation (deuxième partie).....	50
3.1 Résumé de la participation des acteurs dans les étapes de conception et d'exécution.....	95

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche vise à déterminer comment se développe la participation des acteurs impliqués dans les projets d'extension universitaire en Équateur. Plus précisément, notre recherche s'intéresse à comprendre la dynamique ou les changements de la participation des enseignants universitaires, des étudiants et des membres de la communauté dans deux projets d'extension réalisés dans la ville de Guayaquil (Équateur). Les trois phases du cycle morphogénétique/morphostatique d'Archer (1995) ont servi de base fondamentale pour l'analyse de la dynamique de la participation à trois séquences : 1) une analyse de la structure de l'extension universitaire actuelle régissant le cours des projets d'extension 2) une analyse de l'évolution de la participation des parties prenantes des projets au cours des étapes de conception et de mise en œuvre, à partir de la structure initiale établie et 3) une analyse de la reproduction/transformation de la structure initiale de l'extension universitaire.

Les résultats de cette recherche démontrent que la structure actuelle de l'extension universitaire, une structure d'extension de type classique, influe sur la participation de tous les acteurs au cours du projet. Cette structure d'extension encourage la participation des enseignants et des étudiants, mais défavorise la participation communautaire. En ce sens, la participation de la communauté a tendance à être passive tout au long du projet contrairement à la participation des enseignants et des étudiants. En outre, cette forme de participation passive de la communauté est accentuée par la présence de certains facteurs internes et externes à l'université qui entravent la participation communautaire comme le manque de temps des enseignants, des facteurs culturels, des facteurs politiques, des facteurs historiques, entre autres. Tous ces facteurs finissent par reproduire le modèle classique d'extension universitaire où les universités ont un rôle dominant, alors que les communautés ont un rôle secondaire.

Mots clés : participation, extension universitaire, structure, interactions, reproduction structurelle

INTRODUCTION

Le concept de participation occupe une place importante dans la littérature du domaine du développement (Bell *et al.*, 2012). Effectivement, une reconnaissance importante de la valeur théorique et pratique de la participation communautaire a été développée au cours des dernières années dans une gamme de disciplines appliquées : les études du développement, la science politique, la planification urbaine et le développement communautaire notamment (Eversole, 2010). Certains soulignent l'importance de la participation a d'autres disciplines concernant notamment l'organisation et la gestion (Dachler et Wilpert, 1978; Glew *et al.*, 1995). Cependant, c'est dans le domaine du développement communautaire international que la participation a été principalement appliquée. La participation aux projets et programmes de développement est surtout utilisée par les organismes internationaux, les ONG et les gouvernements comme un mécanisme pour amener activement les collectivités locales et régionales à prendre part aux processus de développement pour leurs propres compétences et ainsi améliorer leurs conditions de vie de leur population et obtenir une plus grande durabilité des projets (Oakley, 1991). Il ne faut donc pas se surprendre de la diversité d'études de cas, de programmes et de projets qui tentent de favoriser la participation de la communauté dans différents secteurs tels que l'agriculture, la santé et les projets environnementaux, entre autres cas.

En ce qui concerne le secteur de l'éducation, en particulier de l'enseignement supérieur, le sujet de la participation joue également un rôle central. L'importance de la participation dans ce contexte émerge en raison du manque d'implication des universités dans les problèmes de la société au-delà de leur mandat traditionnel. En effet, les universités étaient conçues comme une tour d'ivoire isolée des problèmes

de leur environnement et déchargée de toutes responsabilités autres que de diffuser un type de savoir neutre, fragmenté (Traduction libre, Tunnermann, 2008, p. 229). En d'autres termes, il y avait une indifférence marquée de la part des universités à s'impliquer activement dans l'examen des problématiques communautaires. De fait, la relation université-communauté était très sporadique. On observe dès lors la nécessité pour les universités de participer activement et répondre aux exigences de la société, au-delà des exigences classiques du secteur professionnel ou du marché du travail (Tunnermann, 2000). Comme mentionné dans l'un des objectifs de la Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur qui s'est tenue à Paris en 1998 et développé par l'UNESCO :

[...] l'enseignement supérieur doit renforcer ses fonctions de service à la société et plus particulièrement, ses efforts pour éradiquer la pauvreté, l'intolérance, la violence, la dégradation de l'environnement [...] (Traduction libre, UNESCO, 1998, cité dans Tunnermann 2000).

Dans ce contexte, de nombreuses universités ont accordé plus d'attention à leurs activités sociales. Nous pouvons donc voir que beaucoup d'entre elles ont investi des ressources considérables afin d'établir des ponts avec les communautés locales et régionales, contribuant à leur développement intellectuel, social et économique (Zilahy *et al.*, 2009).

Dans le cas spécifique de l'Équateur, la participation des universités vis-à-vis cette contribution sociale, ou fonction sociale, se fait à travers différentes activités telles que la mise en œuvre des programmes et projets d'extension¹ conjoint avec les communautés (en anglais, *university outreach programs*). Ces programmes et projets sont d'une grande importance pour les universités équatoriennes, car ils sont

¹ Le terme « extension universitaire » est utilisé en Amérique latine pour désigner les activités sociales, de recherche et de diffusion du savoir entreprises par les universités. Parmi ces activités d'extension on peut trouver la mise en œuvre des « programmes et projets d'extension ».

actuellement évalués par le Conseil d'évaluation, d'accréditation, et d'assurance de la qualité de l'enseignement supérieur (CEAACES) et sont également exigés par la Loi organique sur l'enseignement supérieur, LOES, (Presidencia de la República del Ecuador, 2010) dans les articles 87 et 88. À cet égard, la loi stipule clairement que toutes les universités doivent effectuer des programmes et projets pour le bénéfice de la société. C'est la raison pour laquelle chaque année, les universités équatoriennes se soucient de la réalisation de cet objectif. De même, nous pouvons constater, dans les statistiques, le grand nombre de programmes et projets d'extension universitaire réalisés. Selon les statistiques de la première évaluation de la performance institutionnelle des universités et des écoles polytechniques de l'Équateur faites en 2009 par CONEA (ancien Conseil national pour l'évaluation et l'accréditation de l'enseignement supérieur de l'Équateur)², plus de 1300 programmes d'extension universitaire ont été effectués en Équateur dans lesquels ont été impliqués des enseignants, des étudiants et des membres de la communauté (CONEA, 2009). Ainsi, les programmes et les projets d'extension sont considérés comme une activité sociale importante pour les universités équatoriennes, en plus de leurs activités classiques d'enseignement et de recherche.

La mise en œuvre des projets d'extension pose de nombreux défis pour les universités. L'aspect de la participation entre les universités et la collectivité aux programmes et projets d'extension universitaire est l'un de ces défis et a été peu abordé en Équateur. Le peu d'information et de documentation qui existe sur le sujet porte essentiellement sur le partage d'expériences dans des projets d'extension centrés sur les résultats³. Nous pouvons également obtenir des données statistiques de base sur le nombre d'étudiants,

² Il est important de mentionner que la dernière évaluation des universités équatoriennes a été menée en 2012. Cependant, il y a peu d'information détaillée sur les résultats de cette évaluation concernant les programmes et projets d'extension. Par conséquent, nous préférons présenter des données concrètes prises de l'évaluation de 2009.

³ Cette information peut être vue sur les sites Internet des universités.

d'enseignants et des bénéficiaires participant au projet (CONEA, 2009), mais cette littérature ne traite pas des aspects plus qualitatifs permettant de mieux comprendre la manière dont l'université et la communauté collaborent. En fait, mieux comprendre la relation entre l'université et la communauté en analysant leur participation active est une question cruciale, étant donné qu'il est attendu que les universités ainsi que les communautés collaborent de façon active en ce qui a trait aux fonctions sociales des universités (Ibid.). Le manque d'information sur les enjeux de participation ajoute à l'importance de mieux comprendre cette relation entre les parties prenantes de ces projets. Par conséquent, le présent projet de recherche vise à approfondir et comprendre les enjeux de la participation entre l'université équatorienne et les communautés dans lesquelles elles mettent les projets en œuvre. Spécifiquement, cette recherche permettra d'apprécier l'évolution de la participation au cours de projets d'extension dans les universités en Équateur. Ainsi, la question de recherche qui animera notre démarche est la suivante :

Comment se développe la dynamique de la participation des intervenants dans les projets d'extension universitaire ?

Cette recherche est structurée comme suit : La première partie correspond à la revue de la littérature. Dans cette partie nous présentons d'abord les trois principales approches conceptuelles de l'extension universitaire et les principales activités d'extension qui sont réalisées par les universités. Ensuite, nous expliquons largement le concept de participation et son ambiguïté conceptuelle, concentré sur deux positions principales (la participation comme moyen et la participation comme fin). Outre l'ambiguïté conceptuelle de la participation, nous explorons également d'autres façons de comprendre la participation grâce à l'étude proposée par Cohen et Uphoff (1980). Puis, nous nous attardons à expliquer la dynamique de la participation. Plus précisément, dans cette partie, nous abordons l'aspect du changement dans la participation à travers trois études de cas en particulier. Enfin, la dernière partie de la revue de la littérature

explique brièvement la théorie des parties prenantes, en portant une attention particulière à l'aspect dynamique en fonction du modèle d'Archer (1995).

Notre méthodologie est basée sur l'utilisation de l'étude de cas. Plus précisément, pour notre recherche nous avons choisi deux cas en particulier : un projet d'extension technique et un projet d'extension de formation effectuées en Équateur. Chacun de ces cas a été analysés selon les trois séquences du modèle proposé par Archer (1995) : la structure, les interactions et l'élaboration structurelle en deux grandes étapes du projet « conception et exécution ». L'analyse de ces séquences fait séparément, nous a aidés à comprendre comment et pourquoi la participation des acteurs change au cours de ces étapes. Finalement, notre conclusion sera présentée en mettant l'accent sur les trois principales contributions obtenues à partir de notre analyse, ainsi que les limites de notre étude et les pistes de recherche.

CHAPITRE I

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Ce chapitre est composé de trois sections principales qui façonnent notre cadre conceptuel. La première section fait référence aux trois approches conceptuelles de l'extension universitaire : classique, sociale et économique. Ensuite, la deuxième section que nous discuterons met l'accent sur le concept de participation. Ici, nous expliquerons les deux façons d'interpréter le concept grâce à la différenciation entre la participation considérée comme un moyen et la participation vue comme une fin. Finalement, notre revue de la littérature met un accent particulier sur l'aspect de la dynamique de la participation à l'aide du modèle d'Archer (1995).

1.1 L'extension universitaire

1.1.1 Conceptualisation

Le premier défi sérieux pour les universités latino-américaines concernant leur contribution sociale, s'est présenté en 1918 avec la réforme de Cordoba (Tunnermann, 1978) qui avait émergé d'un mouvement d'étudiants dans la ville de Córdoba, en Argentine, et s'était ensuite propagée en Amérique latine. Le but était de tenter d'obtenir l'autonomie des universités et un plus grand rapprochement de celles-ci avec la société. À cette époque, les universités latino-américaines étaient caractérisées par leur maintien d'une position fermée et élitiste, largement contrôlée par la vieille oligarchie terrienne et le clergé (Ortiz et Morales, 2011). Les universités n'étaient pas engagées dans les problèmes sociaux et avaient peu d'intérêt à maintenir un rapprochement avec les classes sociales inférieures. À partir de ce moment a émergé la

nécessité de repenser le rôle des universités latino-américaines, en particulier de renforcer leur fonction sociale. Pour atteindre cet objectif, la réforme de Córdoba a incorporé plusieurs éléments à des activités universitaires telles que la gratuité de l'enseignement, la réorganisation académique, l'aide sociale aux étudiants et l'aspect de la projection sociale de la culture universitaire. Ce dernier aspect devait viser le rapprochement de l'université et de la société ainsi qu'à parvenir à une plus grande ouverture et démocratisation (Tunnermann, 1978). Fondamentalement, avec la réforme de Córdoba, une nouvelle approche universitaire qui transgresse leurs fonctions traditionnelles d'enseignement et de recherche se met en place. Par conséquent, le nouveau profil de l'université latino-américaine inclut alors, en plus de l'enseignement et de la recherche, une troisième fonction « sociale » sous le nom d'« extension universitaire ».

L'une des premières définitions du terme « extension universitaire » et qui a été principalement utilisée par les universités, a été proposée en 1957 lors de la première conférence latino-américaine d'extension universitaire réalisée au Chili, qui l'a définie comme :

L'ensemble des études et des activités philosophiques, scientifiques, artistiques et techniques à travers lesquelles on explore et recense les problèmes, les données et les valeurs culturelles de la société [...] et dont l'objectif fondamental est de projeter la culture et de lier l'université à la communauté grâce à des programmes et projets qui proposent des solutions aux problèmes nationaux (Traduction libre, Tunnermann, 1978, p. 104).

Bien que cette définition d'extension ait été acceptée pendant des années par les universités, elle a aussi suscité certaines critiques fondées sur le fait que le concept d'extension était considéré comme une activité essentiellement culturelle, où les universités se consacraient uniquement à transmettre leur culture et connaissance à la communauté sans considérer sa participation. Cela a provoqué d'autres commentaires concernant la définition du concept « d'extension » et comment elle avait été réalisée.

L'une des critiques les plus profondes a été faite par le pédagogue Paulo Freire dans son essai « Extension ou Communication » (Freire, 1973). Bien que son travail se réfère aux pratiques d'extension entre le spécialiste/l'agronome et le paysan, plus particulièrement à leur relation autoritaire et unidirectionnelle ; cette même relation a été déplacée au domaine universitaire afin de comparer et caractériser le comportement entre les universités et la communauté en ce qui concerne les pratiques d'extension universitaire. Freire fait une analyse premièrement sur la signification du mot « extension ». Pour Freire, « étendre » implique :

La nécessité ressentie par ceux qui atteignent « l'autre côté du monde » considéré comme inférieur, pour, à sa façon, le normaliser. Pour le rendre plus ou moins similaire à leur monde. Ainsi [...] le terme « extension » est significativement lié à la transmission, la livraison, le don, l'invasion culturelle, la manipulation, etc. (Traduction libre, Freire, 1973, p. 21).

Il est évident que l'intention de l'auteur est de montrer que « l'extension » a été caractérisée par une relation de pouvoir, de domination et de domestication de la part de l'agronome avec le paysan ; relation dans laquelle l'agronome était la personne qui diffusait sa technique et sa connaissance et le paysan ne faisait que les recevoir. Dans cette relation, selon Freire, il manquait l'élément du « dialogue ouvert et réfléchi » où les deux parties construisent leurs problèmes sans aucune imposition car pour Freire, l'action d'étendre doit être éducative et libératrice plutôt que dominatrice.

Les critiques de Freire ont servi à redéfinir l'approche de l'extension universitaire considérée à ce moment-là comme une approche peu intégratrice et peu formatrice, puisqu'elle mettait davantage l'accent sur les activités culturelles intra-universitaires (Ortiz et Morales, 2011). Sur cette base, l'extension universitaire a pris une autre direction, en se concentrant sur un processus dialogique à deux voies. Comme mentionné par Tunnermann,

La nouvelle approche de l'extension universitaire est considérée comme le canal de communication entre l'université et la communauté. Un canal à deux voies, où l'université transmet à la société son message libérateur et en même temps, recueille les préoccupations de la communauté, le tout dans un dialogue constant [...] (Traduction libre, Tunnermann, 1978, p.120).

Cette deuxième approche, selon certains auteurs, correspond à l'approche d'extension la plus inclusive et participative qui soit, dont l'objectif ultime est le développement et la transformation sociale des communautés (Gonzalez et Gonzalez, 2003, cités dans Ortiz et Morales, 2011).

Enfin, la littérature fait référence à une troisième approche d'extension universitaire adoptée par certaines universités (Ortiz et Morales, 2011), une approche de type plus économique où les universités collaborent spécifiquement avec le secteur productif-organisationnel afin de mener des recherches de projets communs ou de soutien. Cependant, cette approche a été critiquée pour ses objectifs plus économiques que sociaux consistant à enrichir surtout les intérêts de certaines entreprises en particulier, plutôt que la communauté dans son ensemble.

En bref, nous pouvons dire que le terme « extension universitaire » a été en constante évolution, mais aura finalement permis dans une certaine mesure, d'atteindre un objectif fondamental : rapprocher l'université de la société. Un résumé des trois approches mentionnées ci-dessus, avec leurs caractéristiques respectives en ce qui concerne le terme « extension universitaire », est présenté ci-après :

Tableau 1.1 : Principales approches d'extension universitaire

Approches de l'extension universitaire	Caractéristiques principales
Approche classique	L'université transmet des connaissances et de la culture universitaire à la communauté. Approche unidirectionnelle : L'université transmet, la communauté reçoit.
Approche sociale	Approche à deux voies. L'université et la communauté construisent leur problématique ensemble. Approche orientée vers le dialogue et la participation.
Approche économique	Approche orientée sur la contribution aux intérêts du secteur productif (entreprises) et non de la communauté.

1.1.2 Pratiques de l'extension universitaire : surmonter les obstacles

Les pratiques ou les activités d'extension universitaire en Amérique latine et dans le reste du monde sont hétérogènes, à la fois dans leur aspect structurel et dans le but qu'elles poursuivent (Fresán, 2004, cité dans Ortiz et Morales, 2011). Comme mentionné dans le point précédent, les fondements conceptuels de l'extension universitaire ont été changés, ce qui a fait en sorte que chaque université a adopté différentes manières de mener les activités d'extension universitaire et que leur objet varie en fonction du contexte ou de l'université (López, 2010).

Certaines universités ont adopté l'approche traditionnelle ou classique pour mener à bien leurs activités d'extension universitaire, où fondamentalement leur objectif est d'« étendre » leur expertise et de projeter leur culture. Comme mentionné par

Tunnermann, ces programmes d'extension consistent à commanditer des conférences, des ateliers, des ensembles de danse (Tunnermann, 1978). Dans d'autres cas, les programmes d'extension sont axés sur la réalisation de programmes d'action sociale, dont les protagonistes sont en particulier les étudiants. Ils effectuent la tâche « d'éduquer » les communautés à l'aide de l'alphabétisation, l'éducation des adultes, etc.

D'autres universités ont mis l'accent sur le renforcement de leurs activités d'extension internes, c'est-à-dire dans leur propre communauté universitaire, comme c'est le cas de certaines expériences menées en Amérique latine. Lopez mentionne certaines de ces activités, telles que l'attention aux étudiants diplômés (en offrant des possibilités d'emploi) et la formation (séminaires, ateliers, etc.) (López, 2010). À ce sujet Tunnermann ajoute que l'extension peut être réalisée à l'intérieur ou en dehors des murs de l'université (intra ou extra-universitaire). L'extension intra-universitaire propose d'agrandir la formation humaniste des membres de la communauté universitaire afin que les gens soient plus actifs, critiques et engagés envers les problèmes nationaux, tandis que l'extension extra-universitaire est celle qui relie l'université avec les problèmes de la société et contribue à la transformation sociale (Tunnermann, 1978). De ces expériences, nous pouvons citer les expériences équatoriennes, qui exercent à la fois des fonctions d'extension intra et extra-universitaires grâce à des accords de coopération avec les entreprises publiques et privées, en offrant des conseils afin de répondre aux exigences des différents acteurs de la société, et en servant aux populations les plus vulnérables et des secteurs où ils présentent des besoins émergents de développement.

Au-delà de ces expériences d'extension universitaire, les activités qui ont réussi à avoir le plus fort impact au niveau éducatif et au niveau du développement au sein des communautés sont les activités d'extensions inspirées par les critiques de Freire. Ces activités ou projets utilisent la recherche-action, des techniques participatives et des

processus dialogiques avec les communautés et visent à générer des processus de développement durable (Bodorkós et Pataki, 2009; Ortiz et Morales, 2011). Bodorkós et Pataki par exemple, racontent l'expérience d'un programme de développement rural mené par une université en Hongrie, à laquelle ont participé un groupe de chercheurs, des étudiants et la communauté (Bodorkós et Pataki, 2009). Pour ce programme, les auteurs ont utilisé la recherche-action participative afin de permettre à la collectivité d'avoir plus de contrôle avec un processus de construction, de participation conjointe et d'utilisation de leurs propres ressources et connaissances (Ibid., p. 1124). Certains des résultats obtenus par cette expérience ont été : la contribution au développement durable de la collectivité, l'intégration des activités d'enseignement et de recherche, la participation active des étudiants, le développement des capacités de la communauté, etc. De même, nous pouvons également citer les expériences d'extension universitaire menée à Montréal (Canada) par l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Sous le nom de « services aux collectivités » l'UQAM « a joué un rôle important dans les activités de développement local, à travers la promotion et la coordination des initiatives de collaboration entre les enseignants, les étudiants et les différents groupes sociaux » (Tremblay et Vieira, 2012, p. 152). Dans ce sens, les projets entrepris par l'UQAM ont porté plus précisément sur l'exécution des activités de formation, de recherche que de diffusion du savoir en réponse aux besoins locaux. Comme dans le cas de l'Université en Hongrie, les projets de l'UQAM suivent habituellement « un modèle de recherche-action où les communautés participent activement à la définition des objectifs et s'engage dans les différentes étapes du projet. » (Ibid., p. 152)

En dépit de ces activités positives produites par les extensions universitaires, nous pouvons encore constater, dans la littérature, la nature complexe de ces activités et certains défis. L'étude d'Evangelinos *et al.*, par exemple, montre les principales contraintes qui peuvent survenir dans la réalisation de projets d'extension (Evangelinos *et al.*, 2009). L'une de ces contraintes est le manque de coopération des membres de la communauté universitaire et des bénéficiaires. Les auteurs attribuent la faible

participation et le faible engagement à certains facteurs tels que le manque de connaissances et de temps de la part des membres de la communauté universitaire. Ils mentionnent également que la communauté doit être prête à participer activement, mais ils insistent aussi sur les obstacles qui peuvent surgir dans la participation de la communauté comme le « faible niveau de confiance entre l'université / communauté et l'attitude élitiste de la part des universités (Ibid., p. 1156) ». Dans la même ligne qu'Evangelinos *et al.*, Báez (2010) souligne le problème de la participation des étudiants dans les processus d'extension universitaire. Baez oriente sa recherche vers la participation spécifique des étudiants de la faculté des études socio-culturelles d'une université. Plus précisément, l'étude se concentre sur la recherche de stratégies pour encourager la participation de ces étudiants.

Comme nous pouvons le voir dans cette section, l'extension universitaire peut être appliquée de différentes manières, par des activités intra et/ou extra-universitaires, mais finalement toutes ces activités visent à obtenir l'engagement de deux acteurs en particulier : les étudiants et les communautés. Comme mentionné ci-dessus, cela peut être réalisé grâce à la participation. Par conséquent, nous comprenons que la participation se rattache à et a un rôle important dans la problématique de l'extension universitaire. De même, nous comprenons que l'un des objectifs des activités d'extension universitaire est de contribuer au développement et au progrès des communautés ; ainsi, la section suivante portera largement sur le concept de participation (spécifiquement l'aspect de la participation communautaire) et sur ses caractéristiques principales, en particulier du point de vue du domaine du développement.

1.2 La participation

1.2.1 L'importance de la participation : du point de vue organisationnel et du développement

Le concept de « participation » a été largement discuté dans l'aspect organisationnel et du développement principalement en raison des résultats positifs de sa mise en œuvre (Cohen et Uphoff, 1980; Dachler et Wilpert, 1978; Oakley, 1991).

Dans le domaine de l'organisation et de la gestion, les organismes ont utilisé la participation comme un mécanisme ou une stratégie pour surmonter certains problèmes tels que le manque de motivation, l'inactivité et le manque d'implication de ses collaborateurs dans les activités de l'organisation (Dachler et Wilpert, 1978). En outre, d'autres aspects tels que l'insatisfaction, l'absentéisme, le taux de roulement élevé et les conflits au travail, qui génèrent des coûts élevés pour l'entreprise, ont causé que les organisations recourent à l'utilisation de méthodes participatives comme une solution à ces problèmes. En permettant que les employés aient un plus grand rôle et une plus grande implication dans des activités clés telles que la prise de décision, l'établissement d'objectifs et la résolution de problèmes, afin d'améliorer la productivité et l'efficacité (Glew *et al.*, 1995).

Contrairement au domaine de l'organisation et de la gestion, dans le domaine du développement, la participation a une implication beaucoup plus vaste. La problématique de la participation est plus complexe et a été largement discutée dans les activités de développement par rapport à l'organisationnel, étant donné que son champ d'étude englobe des aspects beaucoup plus macro. Ces questions peuvent porter tant sur la participation à l'implantation de projets et programmes, que sur la participation des citoyens dans les politiques publiques. La participation aux projets et aux programmes de développement est principalement utilisée par les organismes

internationaux, les ONG et les gouvernements comme un mécanisme pour amener activement les collectivités locales et régionales à prendre part aux processus de développement et ainsi améliorer les conditions de vie de leurs populations et obtenir une plus grande durabilité des projets. Cette préoccupation d'engager davantage les communautés est née de l'approche du développement utilisée précédemment, une approche largement axée sur le capital et les ressources et non sur les gens (Cohen et Uphoff, 1980; Oakley, 1991). Bien que les résultats de cette approche aient pu améliorer certains aspects du développement tels que la mise en œuvre de nouvelles technologies, la création de nouveaux centres de santé dans les communautés, etc., cette approche était considérée comme peu humaniste et contraire aux véritables objectifs du développement (Oakley, 1991). Par conséquent, le défi pour les organisations internationales, les ONG et les gouvernements était d'intégrer un nouveau mécanisme où les gens seraient l'axe central des activités. Ainsi, la participation des individus, des communautés ou des bénéficiaires a joué un plus grand rôle et eu une importance accrue. Il n'est pas étrange, donc, de trouver actuellement de la littérature - ou tout document relatif au développement rural - qui fait référence à la notion de « participation » et à son importance (Ibid., 1991).

Comme nous pouvons le voir, le concept de participation a gagné en popularité, c'est pourquoi il est encore l'objet d'études et de critiques dans la littérature, en particulier dans le domaine du développement, tant sur l'aspect conceptuel comme dans la pratique. En ce qui attrait à l'aspect conceptuel, par exemple, plusieurs auteurs (Eversole, 2010; Oakley, 1991; Parfitt, 2004) mettent l'accent sur la variété des interprétations et définitions données au terme « participation ». Arriver à un consensus par rapport à la « définition » du concept devient alors difficile. Par exemple, pour certains auteurs, la participation devrait être une contribution volontaire de la communauté, tandis que pour d'autres, elle devrait être forcée. Pour certains, elle devrait être un processus actif dans lequel la communauté doit s'impliquer davantage, mais pour d'autres, elle est un processus passif (Glew *et al.*, 1995). En définitive, toute

cette diversité de points de vue de la participation transforme ce terme en un construit ambigu et difficilement mesurable (Glew *et al.*, 1995; Oakley, 1991). Cependant, nous pouvons trouver dans la littérature deux positions en particulier sur le concept « participation », celles-là mêmes que nous allons approfondir dans la section suivante.

1.2.2 Ambiguïté conceptuelle de la participation

Il existe deux positions ou approches très distinctes à considérer pour qui s'intéresse au concept de participation. Bien que les deux partagent l'idée que les activités de développement peuvent être améliorées si les communautés sont engagées aux projets qui les touchent (Parfitt, 2004), ces positions diffèrent par rapport à l'objectif qu'elles poursuivent.

D'une part, la participation peut être considérée comme un *moyen* d'atteindre les objectifs et les résultats d'un projet ou d'un programme de développement. La participation de la communauté, en ce sens, devient une sorte de contribution, de collaboration ou « input » du projet, afin d'augmenter les possibilités de succès et des bénéfices économiques pour les agences internationales, les organisations, les ONG ou les gouvernements (Oakley, 1991). Comme le mentionne Parfitt, dans cette approche, la participation est un « exercice à court terme » où la communauté est engagée dans certaines phases du projet, mais une fois la phase terminée, la participation diminue (Parfitt, 2004). Dans cette approche, les institutions contrôlent et décident qui participe, définissent les objectifs et les intérêts du projet. Ainsi, la participation considérée comme un « moyen » est concentrée sur la réalisation de l'efficacité financière et administrative des institutions (Michener, 1998, p. 2106), car du fait de la participation de la communauté, des ressources et main d'œuvre moins chères peuvent être exploitées, réduisant ainsi les coûts de mise en œuvre. En d'autres termes, la

participation en tant que moyen « *is a way of harnessing the existing physical, economic and social resources of rural people* » (Oakley, 1991, p. 7).

D'autre part, en considérant la deuxième position, la participation peut également être considérée comme une « fin » en soi. Parfitt donne une explication claire de ce point de vue de la participation : *Participation is here seen as a process of development in its own right rather than as a tool for achieving certain goals* (Parfitt, 2004, p. 540). Cette approche, contrairement à la précédente, retombe sur l'« empowerment »⁴ des personnes dans les activités de développement. En ce sens, les agences internationales, les ONG et les gouvernements doivent être prêts à développer des mécanismes d'« empowerment » qui donnent aux communautés une plus grande influence et un contrôle accru sur leurs propres activités et leur développement. Ainsi, la participation vue comme fin a, elle, une approche à long terme, dont l'objectif est d'inclure la communauté dans toutes les phases du projet (dans la prise de décision, la mise en œuvre, l'évaluation, etc.) et de lui donner le pouvoir et de la laisser définir les objectifs par elle-même.

Si nous regardons les caractéristiques mentionnées dans ces deux positions (voir tableau 1.2), elles diffèrent par rapport à leur objectif, leur portée et leur niveau de pouvoir (entre agences/organismes et la communauté). Toutefois, la différence la plus notable retombe sur le niveau de pouvoir. Lorsque la participation est vue comme un « moyen », le pouvoir est concentré principalement dans les mains des agences, des organismes internationaux ou des institutions, tandis que la communauté possède peu de contrôle⁵. Par contre, quand la participation est vue comme une fin, cela suggère un

⁴ Julian Rappaport, «Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology», *American Journal of Community Psychology* 15, no. 2 (1987). Il définit "empowerment" comme : *a process by which people, organizations and communities gain mastery over issues of concern to them.*

⁵ Nous nous référons à la concentration du pouvoir sur les objectifs, les intérêts, les rôles et la gestion de projet.

« transfert de pouvoir » vers la communauté dans tous les aspects du projet. Cela ne signifie pas que les agences, organismes ou institutions internationales n'ont aucune intervention à mener ; cependant il est clair que la participation considérée comme une fin, contrairement à la participation considérée comme un moyen, a une position implicite visant à « donner/céder le pouvoir » plutôt que de « contrôler/dominer ».

Tableau 1.2 : Caractéristiques de l'ambiguïté moyen/fin de la participation

Participation vue comme un moyen	Pouvoir concentré dans les mains des organismes d'aide internationale (Parfitt, 2004)
	Courte durée (voir Parfitt, 2004)
	Axée sur les résultats administratifs et financiers (Michener, 1998).
Participation vue comme une fin	Pouvoir concentré dans la communauté (Parfitt, 2004)
	Longue durée (la communauté prend part à toutes les phases du projet) (voir Parfitt, 2004)
	Participation non considérée comme un outil mais comme une manière d' <i>empowerment</i> . (Parfitt, 2004)

Bien que la première position de la participation (participation vue comme moyen), soit celle qui a dominé la plupart des pratiques des programmes et projets de développement (Oakley, 1991), actuellement, l'intérêt est d'arriver à avoir une

participation proche de la participation vue comme une fin. Toutefois, la possibilité d'opter pour une participation qui inclut les deux postures n'est pas exclue dans la littérature, étant donné le fait que la participation à une instance du projet peut être considérée comme un « moyen » pour atteindre les objectifs et dans d'autres comme une « fin », dans la mesure où celle-ci suppose l'*empowerment* des communautés (Parfitt, 2004). Cette situation reflète clairement l'ambiguïté du concept et sa contradiction (la participation peut être le moyen, la fin ou les deux), mais comme mentionné par Parfitt, cette contradiction est essentielle pour comprendre la signification et l'utilité de la participation. Nous pouvons donc dire que cette ambiguïté est inhérente au concept de participation et n'a de sens que si elle est perçue à la fois comme un moyen et une fin (Parfitt, 2004).

1.2.3 Autres façons d'étudier la participation

L'ambiguïté moyen-fin dans le concept de participation a fait que d'autres auteurs se sont intéressés à explorer le sujet afin de mieux comprendre ce que le terme englobe, à travers d'autres perspectives. Par exemple, Arnstein (1969) s'est concentré à étudier les « types de participation ». Son étude conceptuelle a abouti sur huit types de participation. Comme le montre la figure 1.1, ces huit types de participation suivent un patron de type escalier, où chaque étape correspond au degré de pouvoir de la communauté dans le projet. Selon le modèle d'Arnstein, la participation peut aller d'un degré de « non-participation » où le contrôle total revient aux institutions, à un degré de contrôle et de pouvoir total de la citoyenneté ou de la communauté. Pretty (1995) a développé une typologie similaire à celle d'Arnstein : l'« échelle de participation », qui va d'une participation de type manipulateur et passif à une participation interactive et d'automobilisation.

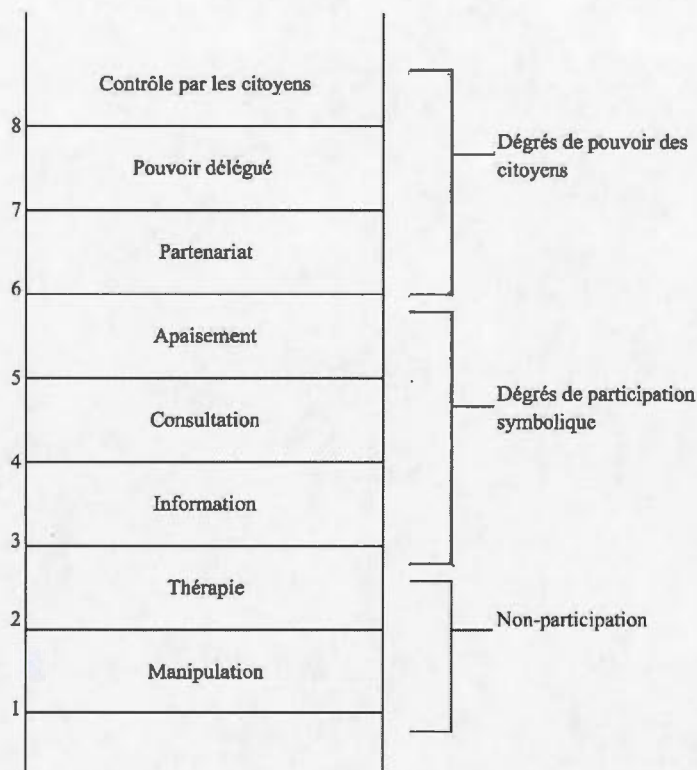


Figure 1.1 : Types de participation. Source : (Arnstein, 1969, p. 217)

En plus des types de participation, d'autres études ajoutent d'autres éléments à ce concept. Par exemple, l'une des œuvres les plus complètes et les plus citées dans la littérature du domaine du développement, est le travail conceptuel effectué par Cohen et Uphoff (1980). Ils ajoutent au phénomène trois dimensions : le type de participation (quoi), qui participe (qui) et comment cette participation a lieu (comment).

La première dimension (voir tableau 1. 3) explique les classes ou types de participation. Cette dimension répond à la question « dans quelles activités/à quels moments les personnes participent ». Pour ce faire, les auteurs identifient quatre moments ou phases principales où la participation a lieu au sein du projet telles que : la participation dans le processus de la prise de décision, la participation dans la phase de mise en œuvre, la

participation aux bénéfices et la participation à la phase d'évaluation. Les deux premières phases correspondent aux « intrants » ou « *inputs* » du projet, fournissant des renseignements, traitant de la main-d'œuvre et d'autres ressources, tandis que les deux derniers se réfèrent aux « *outputs* » (Ibid., p. 220). Les auteurs mentionnent aussi que la participation à chaque phase peut varier (peut être limitée ou participative) et que ces phases peuvent être dépendantes les unes des autres. Par exemple, lors de la participation dans la phase de mise en œuvre, la communauté peut jouer un rôle actif (par exemple, en participant à la coordination du projet), tandis que dans la phase de prise de décision, elle peut avoir un rôle plus passif et limité.

Tableau 1.3 : Dimensions de la participation au développement rural. Source : Cohen et Uphoff (1980) et Michener (1998)

Types de participation	Participation dans la prise de décision Participation dans la mise en oeuvre Participation aux bénéfices Participation à l'évaluation
Qui participe	Les résidents locaux Dirigeants locaux Personnel de l'administration Personnel étranger
Comment la participation a lieu	Base de la participation Forme de participation Degré de participation Effet de la participation

La deuxième dimension concerne les acteurs impliqués dans ce processus participatif. Les auteurs distinguent quatre types de participants : 1) les résidents locaux, qui sont membres de la communauté touchée par le projet, 2) les dirigeants locaux, par exemple des professionnels du développement, ou des experts, 3) les représentants du gouvernement, et 4) le personnel étranger. Bien sûr, ces acteurs et leurs caractéristiques peuvent varier selon le projet. Même au sein du même type de participant, il peut y

avoir des variations telles que l'âge, le niveau d'éducation, etc. (Cohen et Uphoff, 1980, p. 222)

Enfin, la troisième dimension ajoute une approche plus qualitative au modèle. Cette dimension donne une idée de la manière dont la participation se produit, pourquoi elle continue ou elle diminue, et pourquoi elle prend une forme particulière. En ce sens, cette troisième dimension met l'accent sur l'explication des aspects comme la base de la participation (si l'initiative de la participation vient des organisations ou de la communauté, si elle est volontaire ou forcée), la forme de participation (directe ou indirecte, formelle ou informelle, la structure de l'organisation), le degré de participation (le facteur temps est impliqué ici : participation à court ou à long terme) et l'effet de la participation (*empowerment*).

Le modèle présente enfin certains facteurs qui sont extérieurs à ces trois dimensions, mais qui, selon les auteurs, doivent être pris en compte, car ils peuvent influencer sur les modes de participation. Ils identifient ainsi deux types de facteurs : les facteurs internes inhérents au projet tels que la complexité technique et la structure du projet, et d'autre part, les facteurs externes tels que la culture, la politique, et des facteurs historiques.

En définitive, ce modèle proposé par Cohen et Uphoff en 1980, nous donne une idée des éléments qui représentent la participation, et dans une certaine mesure, la façon dont chaque élément pourrait être liée à un processus participatif. Par exemple, deux éléments de la dimension du « comment » pourraient être combinés (*l'empowerment* et la portée) en faisant l'analyse de leur relation dans le processus participatif et après l'évaluation des résultats. C'est pour cette raison que les auteurs mettent l'accent sur la possibilité de combiner les trois dimensions du modèle pour donner un aspect plus dynamique et relationnel à la participation. Nous comprenons donc que la participation n'est pas un construit simple - ou « *stand-alone* » - mais plutôt complexe et dynamique, où plusieurs facteurs pouvant finalement l'affecter sont impliqués.

En résumé, jusqu'ici, nous avons expliqué le concept de participation, sa définition ambiguë, ses principales caractéristiques et les dimensions qui le composent (vu sous un autre angle selon le modèle de Cohen et Uphoff). Nous avons également compris que la participation, compte tenu des éléments et facteurs qui la touchent, peut devenir un phénomène dynamique. Dans la section suivante, nous abordons plus précisément l'aspect dynamique de la participation.

1.2.4 Dynamique de la participation

Le terme dynamique est étroitement lié à la complexité (systèmes de relations entre multiples constantes et variables), l'hétérogénéité et le changement dans le temps (Windsor, 2010). Il couvre un certain nombre de variables ou phénomènes qui influencent les relations en produisant des transformations ou des changements. Pour Windsor, une vraie dynamique se réfère aux changements dans le temps, qui peuvent être continus ou interrompus, en fonction des événements qui ont lieu avant et après le phénomène (Windsor, 2010, p. 80). Plus précisément, pour Windsor, « *dynamics is the longitudinal study of the phenomena in relation to the preceding and succeeding events (antecedents and consequences)* » (Ibid., p. 80).

Comme mentionnée dans la section précédente, la participation est un phénomène complexe, relationnel, qui n'est pas une constante dans le temps, mais qui peut plutôt varier. Ce phénomène de la participation peut se développer ou évoluer au fil du temps, et ne peut donc être étudié ou simplement mesuré en un point dans le projet, comme une photographie (ou *snap-shot*), mais plutôt de manière continue (Oakley, 1991). Compte tenu de ces caractéristiques de la participation, il est possible que pendant les processus participatifs, des changements se produisent (comme mentionné Windsor) et des événements qui influent sur la participation des parties prenantes se présentent.

Dans la littérature, il existe peu d'études qui montrent explicitement la dynamique de la participation des parties prenantes d'un projet. Certaines études mettent l'accent sur les barrières ou les tensions empêchant la participation active de la communauté, comment la participation se développe et comment elle est entendue par les participants, mais ces études ne montrent pas explicitement comment la participation change ou comment elle se transforme. Dans une certaine mesure, un aspect relationnel est abordé ; cependant, une idée limitée de la dynamique de la participation est obtenue. Généralement dans la littérature, on observe une tendance à montrer une série d'« aspects » de la participation à différents moments du projet (Windsor, 2010), mais ces aspects ne suivent pas une séquence explicite (par exemple : antécédent et conséquence), comme mentionné ci-dessus, comme s'ils étaient juste des images en rapport avec un phénomène.

Par exemple, l'étude réalisée par Michener examine de façon critique le développement participatif dans un projet d'éducation communautaire au Burkina Faso (Michener, 1998). Bien que l'objectif de l'étude ne soit pas de montrer précisément les dynamiques participatives, nous considérons que l'auteur fait une analyse importante qui nous aide à comprendre quelles variables, lors de processus de participation, peuvent influencer ou produire des changements dans la participation des parties prenantes. L'étude est basée sur l'analyse de l'utilisation de la participation par trois parties prenantes (partie prenante au niveau politique, au niveau du professionnel du développement et au niveau de la communauté). L'étude décrit trois résultats importants : « 1) les différentes parties prenantes ont des notions contradictoires sur la participation ; 2) il y a des limites à mettre en œuvre des processus participatifs au niveau du professionnel du développement, et 3) les problèmes qui se manifestent dans le secteur professionnel sont le produit des faiblesses théoriques dans le concept de participation. » (Ibid., p. 2107)

L'étude montre des aspects où la mise en œuvre de la participation devient difficile. Par exemple, pour les professionnels du développement, il est difficile de faire participer la communauté dans tous les niveaux du projet, car ils n'ont pas la capacité participative suffisante pour assumer des responsabilités dans la prise de décision ou dans la gestion et contrôle du projet. L'étude montre que les praticiens du développement perçoivent que la communauté n'a pas les compétences, l'expérience et les connaissances nécessaires pour participer. L'inégalité dans le pouvoir est une autre variable ou un autre obstacle à la participation. Selon Michener, « dans une participation véritable, les agences et les professionnels du développement doivent être prêts à céder des pouvoirs » (Ibid., p. 2112). Toutefois, dans la pratique, ils sont réticents à abandonner leur position de pouvoir et de contrôle aux communautés ; cela signifierait la perte de leur emploi ou la perte du contrôle du projet. Enfin, Michener discute la participation de la communauté. Les résultats de son étude montrent que les expériences passées ont un impact sur la participation communautaire. Ces mauvaises expériences ont fait que la communauté a appris à se méfier des agences, mais aussi à compter sur elles comme solution face aux problèmes de développement.

Les variables mentionnées dans l'étude - telles que 1) l'absence de capacité participative, 2) l'absence de compétences, 3) d'expérience et des connaissances de la communauté, 4) les inégalités de pouvoir et les expériences passées - peuvent certainement influencer la dynamique de la participation et produire des changements.

Dans le même sens que Michener, Wallerstein présente une étude sur les relations contradictoires et les tensions dans les processus d'évaluation participative dans une initiative communautaire au Nouveau-Mexique, mais en y ajoutant l'aspect dynamique (Wallerstein, 1999). Plus précisément, l'auteur met l'accent sur l'étude de la dynamique de pouvoir à travers les relations entre deux parties prenantes en particulier : l'évaluateur/chercheur et la communauté. Cette étude a révélé des résultats similaires à ceux de Michener, comme par exemple, les différences de pouvoir/connaissance entre

les évaluateurs et la communauté, les différences des intérêts, les différentes interprétations de la notion de participation et les barrières culturelles.

En plus de la contribution de Wallerstein qui nous aide à comprendre comment les barrières peuvent influencer la participation des acteurs dans ce type de projet, l'étude la plus proche pour expliquer la dynamique de la participation est certainement celle de Kelly, K. J. et van Vlaenderen (1996). Les auteurs présentent une analyse de la dynamique participative dans un projet de développement communautaire de la santé en Afrique en termes de relation entre les différents modes de participation dans trois groupes de parties prenantes (le secteur de la santé, l'université et la communauté) et en termes de divergence entre comment les acteurs perçoivent leur propre participation et la façon dont ils perçoivent la participation d'autres acteurs (Kelly, K. J. et Van Vlaenderen, 1996, p. 1235). L'étude a cherché à faire une description de la façon dont les acteurs participent, comment leur participation a évolué dans le temps, à décrire leurs expériences en tant que participants du projet et leurs motivations.

Les résultats de l'étude ont montré quatre modes de participation qui sont brièvement présentés ci-dessous :

Mode 1 : Ce groupe de participants s'identifie avec un rôle de type facilitateur et communicateur. Ils se perçoivent également comme ceux qui ont les compétences et les connaissances nécessaires pour exercer des activités que la communauté n'est pas en mesure de développer, comme la rédaction de rapports, la communication. Par conséquent, ils ont tendance à avoir un rôle plus important. Ce mode de participation est attribué aux professionnels du développement (dans ce cas, l'université).

Mode 2 : Ces participants se perçoivent comme des institutions qui encouragent les communautés à participer, car sinon, le projet pourrait avoir des résultats médiocres. Les institutions sont désireuses de répondre aux besoins de la communauté, mais

affirment en même temps qu'il n'est pas nécessaire d'effectuer une analyse approfondie des besoins, car, généralement, ils en ont déjà une connaissance et une compréhension suffisante. De la même façon que les participants du mode 1, ils perçoivent leur rôle comme important, car ils sont les responsables de l'atteinte des objectifs du projet. Les participants identifiés par ce mode sont les institutions ou les donateurs.

Mode 3 : Ce mode de participation est attribué à la communauté. Elle perçoit que sa participation sert les intérêts de ceux qui ont plus de pouvoir au-dessus des intérêts de la communauté, mais elle est consciente qu'elle n'a pas d'autre choix permettant le contrôle des institutions et des professionnels en raison de son manque de compétences et de connaissances.

Mode 4 : Ce mode de participation est attribué aux gestionnaires de projet ou coordinateurs. Ils se perçoivent comme responsables des résultats du projet. Ils considèrent que leur participation est essentielle tout au long du projet. Leur rôle est d'être médiateur entre les institutions et la communauté. Ils se perçoivent également comme les responsables de la résolution des problèmes entre les différents acteurs du projet.

À partir de ces résultats, Kelly et Van Vlaenderen ont aussi présenté une description de la relation entre chaque mode de participation, en termes de comment les modes de participation sont compris par les autres participants (pour donner un exemple : la perception que les membres du mode 1 ont sur la participation du mode 3 et vice-versa). Ainsi, les auteurs montrent l'aspect dynamique de la participation.

La façon dont chaque groupe a vu la participation de l'autre group, a donné lieu à des tensions qui ont conditionné les relations entre chaque mode, et finalement ont pesé sur la dynamique participative. Ces tensions peuvent se résumer en quatre points :

1. Différence de rôles : En particulier, le rôle des professionnels qui viennent avec des idées préconçues sur les aptitudes, les compétences et les activités nécessaires à la réalisation. Selon les résultats, certains professionnels ont mentionné sentir une pression afin de reformuler leurs intérêts et sont donc devenus plus hostiles envers le projet (Kelly, K. et Van Vlaenderen, 1995).
2. Différence de la capacité de participation : La communauté n'a pas les mêmes compétences et expériences que les professionnels, cela limite donc sa participation dans certaines activités complexes.
3. Les facteurs environnementaux tels que la culture : Dans ce projet, notamment les problèmes raciaux ont provoqué la méfiance de plus en plus grandissante envers les professionnels et les organismes communautaires jusqu'à les considérer comme « les Blancs » imposant leurs propres objectifs.
4. La différence d'intérêts : Tous les participants ont montré que leurs intérêts différaient tout au long du projet. La communauté voulait résoudre ses problèmes de développement, les institutions voulaient économiser de l'argent et être efficaces et les professionnels cherchaient l'aspect de prestige professionnel.

Plusieurs de ces problèmes ou tensions trouvés dans ces études par rapport aux processus participatifs ont été déjà identifiés par Cohen et Uphoff dans leur étude conceptuelle en 1980 et ont été mentionnés ci-dessus, tels que les facteurs culturels et historiques.

Dans la littérature organisationnelle, on porte également une attention significative aux facteurs pouvant affecter ou influencer les processus participatifs dans les organisations (Glew *et al.* 1995). Contrairement à la littérature dans le domaine du développement, ces facteurs sont divisés en : facteurs individuels (tels que la personnalité, les compétences et les différences démographiques, les différences dans les conditions de

participation) et les facteurs organisationnels (contexte organisationnel, la culture organisationnelle, les facteurs culturels nationaux).

Comme nous pouvons le voir, les trois études présentées dans cette section nous fournissent des renseignements nécessaires sur la dynamique de la participation dans un projet de développement. Cependant, il est important de noter que l'aspect dynamique de la participation en termes de « changements dans le temps » est peu discuté, plutôt la dynamique dans ces trois cas est étudiée en termes des « relations entre les parties prenantes » (relations conflictuelles) et comment ces relations sont affectées en termes d'événements ou de problèmes.

Étant donné que les parties prenantes sont un élément clé dans les processus participatifs, la section suivante traitera de la théorie des parties prenantes et l'aspect dynamique sera introduit.

1.3 Théorie des parties prenantes

Un aspect central de la notion de participation est le facteur humain. En effet, comme nous l'avons montré dans la section précédente, la dynamique de la participation peut être observée à travers les relations ou interactions entre les différents acteurs d'un projet. Dans cette section, nous allons donc nous concentrer sur l'explication de l'aspect dynamique des relations entre les parties prenantes, mais d'abord, nous présenterons brièvement la théorie des parties prenantes et comment elle a évolué au cours du temps et ensuite nous passerons au thème central de cette section qui est la dynamique.

Le terme « partie prenante » a ses origines dans la littérature de gestion de 1963. À cette époque, l'expression a été définie comme « *those groups without whose support*

the organisation would cease to exist » (Elias *et al.*, 2002, p. 303), signifiant que, sans la collaboration des acteurs, une institution pourrait difficilement atteindre ses objectifs. Cette définition avait aussi une connotation unidirectionnelle, vue seulement du point de vue de l'organisation. Plus tard, le concept a été étendu à d'autres domaines tels que la planification stratégique, la théorie des systèmes, la responsabilité sociale des entreprises, et la théorie des organisations (Elias *et al.*, 2002).

Le concept des parties prenantes a cependant été popularisé dans les travaux de Freeman (1984) qui définit les parties prenantes comme tout groupe ou individu qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objectifs de l'entreprise. Freeman propose un modèle global dans lequel les acteurs sont analysés sous trois niveaux : rationnel, procédural et transactionnel. Au niveau rationnel, l'idée est d'identifier « qui » sont les parties prenantes du projet et « quelles » sont leurs exigences et leurs intérêts. Au niveau procédural, l'analyse se concentre sur la compréhension de la manière dont l'organisation gère ses relations avec les parties prenantes et, enfin, au niveau transactionnel, l'objectif est de comprendre les négociations ou les transactions entre l'organisation et ses parties prenantes. Bien sûr, ce modèle est séquentiel : il est d'abord nécessaire d'identifier les parties prenantes avant d'établir les relations entre elles et de comprendre les diverses négociations qui peuvent survenir au cours du projet.

À partir du travail de Freeman, la théorie des parties prenantes a évolué. Donaldson et Preston (1995), ont présenté le concept en trois approches : descriptive, instrumentale et normative. Cependant, une des études qui réfère à la théorie des parties prenantes est le travail effectué par Mitchell *et al.* (1997) dans lequel ils ont ajouté l'aspect relationnel au concept. Bien que l'étude de Freeman reconnaisse également l'aspect relationnel et dynamique des parties prenantes (par exemple, Freeman mentionne que les intérêts des parties prenantes peuvent changer dans le temps), c'est à travers le travail de Mitchell que cet élément est devenu plus pertinent.

L'objectif de l'étude de Mitchell *et al.* (1997) est de proposer une théorie d'identification des parties prenantes fondée sur la possession de trois attributs : le pouvoir, la légitimité et l'urgence. La mesure dans laquelle les gestionnaires donnent plus d'importance à des parties prenantes sera basée sur l'idée de si l'acteur possède les trois attributs, en d'autres termes, les gestionnaires donneront la priorité aux parties prenantes ayant une réclame légitime, exigeant une action immédiate (urgent) et ayant le pouvoir d'influencer dans les activités de l'organisation (Achterkamp et Vos, 2008, p. 750). La dynamique de la relation s'explique par les différentes combinaisons de ces attributs, et la façon par laquelle les acteurs peuvent perdre ou augmenter leur pertinence pour le gestionnaire s'ils perdent ou gagnent un, deux ou trois attributs.

Bien que la proposition de Mitchell *et al.* ait été largement considérée comme cadre théorique pour des études empiriques, d'autres auteurs critiquent leur absence d'attention à la dynamique de la relation entre le gestionnaire et les parties prenantes (Friedman et Miles, 2002). En fait, leur théorie est basée plus sur la définition de « quoi et qui compte » vraiment pour les gestionnaires (« *who and what really counts* ») (Mitchell *et al.*, 1997), mais n'approfondit pas explicitement l'aspect dynamique de la relation.

1.3.1 Dynamique des parties prenantes

Friedman et Miles (2002), présentent une étude basée sur la « théorie réaliste de la différenciation sociale » développé par Archer (1995), afin d'approfondir et de comprendre les relations entre les organisations et les parties prenantes ou la raison pour laquelle ces relations peuvent changer au fil du temps. Avant de présenter les résultats de l'étude de Friedman et Miles, nous exposerons brièvement le modèle complexe proposé par Archer, y compris ses composants principaux.

Le travail d'Archer a mis l'accent sur le problème entre la structure et l'agence⁶, spécifiquement sur leur « relation ». L'argument central de la thèse d'Archer est que, c'est seulement par la relation ou l'interaction entre la structure et l'agence, et la manière dont cette relation *se forme et se transforme au fil du temps*, qu'il est possible d'expliquer les résultats sociaux variables à différents moments.

Archer explique que, bien que la structure et l'agence soient deux aspects de la vie sociale étroitement liés, ils sont analytiquement distincts, car les deux ont des propriétés émergentes qui les différencient, par conséquent, pour Archer, elles devraient être étudiées indépendamment malgré leur influence respective.

D'autre part, étant donné que les relations et les interactions se forment et se transforment dans le temps, pour que cela se produise, le résultat d'une interaction doit nécessairement être l'antécédent d'un autre. En d'autres termes, les relations émergent ou sont formées à partir des relations ou des phénomènes antérieurs, qui à leur tour peuvent produire de nouveaux phénomènes ou relations (Friedman et Miles, 2002). Par conséquent, Archer introduit l'aspect de la « préexistence » (une situation préexiste ou précède à une autre situation) dans sa théorie.

Si on transfère cette affirmation à la relation entre la structure et l'agence, selon Archer, « c'est la structure nécessairement qui précède les actions des individus (agence) conduisant à son tour, à leur reproduction ou leur transformation » (Traduction libre, Archer 1995, p. 47). Cela signifie, dans la perspective d'Archer, que la structure et les actions des individus opèrent sur différentes périodes de temps, car la première précède la seconde (l'une se produit avant l'autre). Compte tenu de cette proposition, le modèle d'Archer repose sur trois éléments importants :

⁶ La structure se réfère à n'importe quelle institution et l'agence à n'importe quel individu.

1. Le conditionnement structurel (*structural conditioning*) ;
2. L'interaction socio-culturelle (*socio-cultural interaction*) ;
3. L'élaboration structurelle (*structural elaboration*).

Dans ce modèle, Archer met en évidence l'importance de la séquence dans le temps des trois éléments, à travers lesquels, s'explique la façon dont « la structure et l'agence émergent, se mêlent et se redéfinissent l'une avec l'autre » (Traduction libre, Archer, 1995, p.76). Par conséquent, selon ce modèle, « le conditionnement structurel (*structural conditioning*) » précède complètement « l'élaboration structurelle (*structural elaboration*) », mais les « interactions socio-culturelles des individus » sont entre-tiffes avec les deux autres, en commençant après le début du conditionnement structurel et en se terminant avant que l'élaboration structurelle se termine (voir figure 1.2). Ainsi, selon Archer, « *Structure pre-dates the actions that transform it, but structural elaboration necessarily post-dates those actions which have transformed it* ». (Archer, 1995, p. 157).

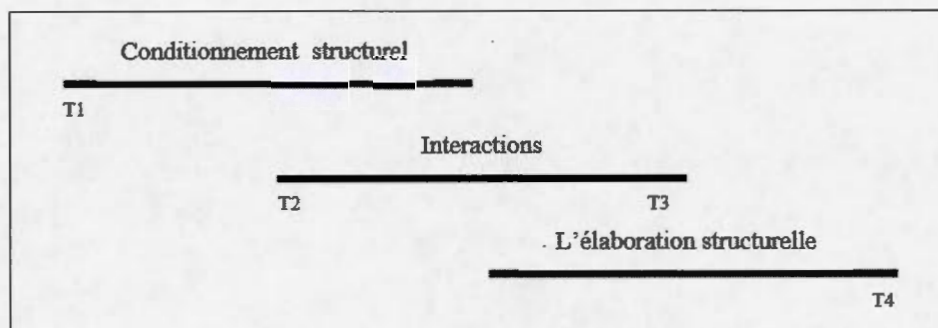


Figure 1.2 : Séquence morphogénétique du modèle d'Archer (Source Archer, 1995)

Si nous regardons la séquence du modèle, la « structure » devient l'élément « préexistant et conditionnant » des actions ou interactions des individus, et ces actions que les individus font peuvent, à leur tour, « reproduire ou transformer » cette structure.

Comme nous pouvons le voir, ce processus n'a de sens que s'il se développe sur une période de temps et s'il suit une séquence.

En bref, l'important à retenir sur le modèle d'Archer est que la structure peut influencer ou conditionner les actions qu'un individu ou un groupe peuvent faire. Autrement dit, les actions seront conditionnées à ce que la structure propose. Dans le cas où un rejet de la structure se produit, les actions seront orientées à la changer, ou si, au contraire, la structure est acceptée, les actions seront orientées à la reproduire.

Exemple de Friedman et Miles (2002)

Friedman et Miles, prennent le modèle d'Archer pour expliquer les relations entre les parties prenantes et les organisations en utilisant le cas « Greenpeace ». À travers ce cas, ils démontrent comment les relations organisations/Greenpeace peuvent changer dans le temps en raison de l'apparition d'événements ou de circonstances qui entraînent par la suite des changements dans la structure. Par exemple, le cas présente la structure actuelle de Greenpeace comme une organisation activiste luttant contre les dommages environnementaux causés par les organisations. Il est clair qu'au début de la relation, les intérêts de Greenpeace étaient totalement incompatibles avec les intérêts des organisations. Alors que les intérêts de Greenpeace avaient des fins environnementales, les fins des organisations étaient clairement économiques. Toutefois, à mesure que la relation avançait, une série d'événements (tels que des catastrophes écologiques, la mort de l'un des photographes de Greenpeace, le soutien de la presse, etc.) ont émergé au fil du temps (sur une période de 10 ans) et ont conduit à des changements dans la structure de Greenpeace et dans ses relations avec les organisations. Ils sont passés d'une relation conflictuelle, à des intérêts plus compatibles et une relation plus nécessaire.

Ainsi, Friedman et Milès expliquent la dynamique de la relation entre Greenpeace et les organisations de manière séquentielle, telle que décrite par le modèle d'Archer. Tout d'abord, le cas présente une structure donnée dans une période de temps T1 (une organisation activiste luttant contre les dommages environnementaux causés par les organisations). À mesure que la relation entre Greenpeace et les organisations avance et se développe, elle passe par une série d'événements dans une période de temps T2, qui explique que les deux organisations accomplissent différentes actions (T3). Ces actions, à leur tour, ont conduit à des changements dans la structure des deux institutions. Enfin, nous pouvons voir que les intérêts des deux parties changent et que leur relation a pris une direction totalement différente à l'initiale (T4).

La même séquence dynamique peut être appliquée à la problématique de la participation. Bien que le modèle d'Archer porte essentiellement sur l'explication du changement dans les relations et non dans la participation des parties prenantes, cela ne signifie pas que le modèle n'est pas applicable à d'autres situations ou contextes et en période de temps plus courte (comme dans un projet). En fait, nous avons expliqué dans les sections précédentes que la participation est un concept relationnel et dynamique qui peut changer dans le temps et que ces changements peuvent être causés par plusieurs facteurs, comme décrit dans le cas de Greenpeace. Ainsi, nous voyons que la problématique de la participation abordée dans ce document est étroitement liée au modèle proposé par Archer.

1.3.2 Cadre conceptuel

La revue de la littérature et les différents concepts présentés nous permet de construire le cadre conceptuel dans lequel se base cette recherche. Notre recherche s'inspirera du modèle d'Archer et utilisera les trois phases séquentielles comme base pour expliquer

la dynamique ou le changement dans les relations. Cependant, dans notre cas, le modèle d'Archer est adapté à la problématique de la participation dans les projets d'extension.

Tout d'abord, dans notre cadre conceptuel, nous prenons comme point de départ l'aspect « structure » (voir Figure 1.3). Comme Archer, nous considérons la structure comme un élément important, car il influe sur les actions des individus. Dans notre cas, la structure peut influencer ou affecter la participation des parties prenantes du projet. Le deuxième point dans notre cadre conceptuel correspond au processus de participation lui-même et sa variation ou changement. Nous avons vu dans la littérature que la participation peut changer ou varier en raison de problèmes ou événements internes tels que la différence dans la capacité participative, les intérêts différents, les rôles ou les événements et les problèmes externes comme la culture. Cette situation peut également être observée dans le cas de Greenpeace où une série d'événements ont conduit à des changements dans la structure initiale. Par conséquent, nous croyons que les changements dans la participation peuvent s'expliquer en raison de l'émergence de facteurs internes et / ou externes. Nous avons également vu, dans la littérature, que la participation a deux positions bien distinctes (ambiguïté moyen-fin). Compte tenu du fait que la participation est un concept dynamique ou en évolution, nous prenons ces deux positions comme base pour analyser la façon dont le phénomène moyen-fin de la participation change au fil du temps.

Enfin, le troisième point de notre cadre conceptuel se réfère au facteur temps. Comme discuté dans la partie littérature, la dynamique concerne l'étude longitudinale d'un phénomène en rapport avec les événements qui le précèdent et le succèdent. Par conséquent, le temps est un facteur important à considérer. Nous croyons que pour analyser la dynamique de la participation, notre recherche doit être divisée en phases. Ainsi, nous prenons comme référence les quatre phases proposées par Cohen et Uphoff : la participation dans la prise de décision, la participation dans la mise en œuvre, la participation aux bénéfices et la participation à l'évaluation.

Pour ces raisons, notre cadre conceptuel se présente comme suit :

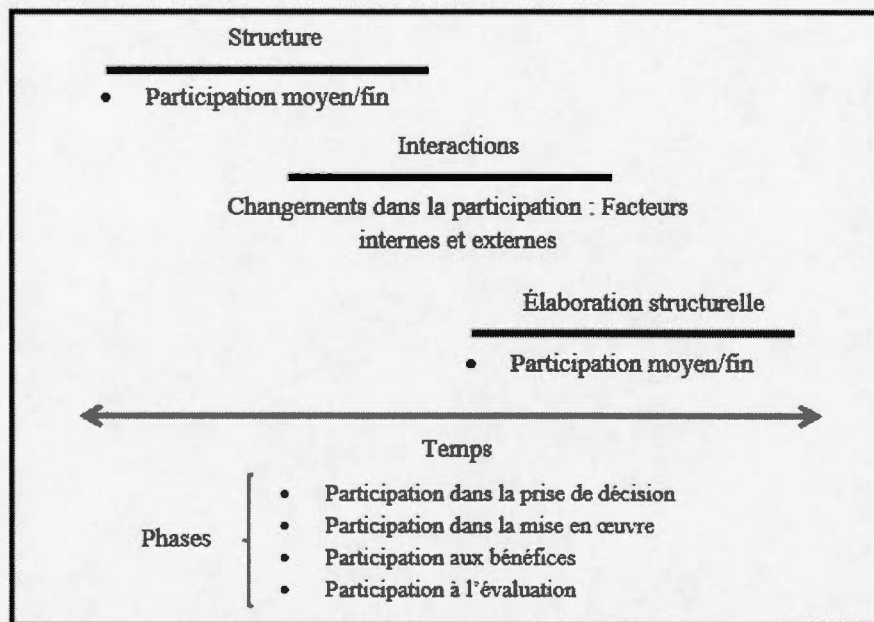


Figure 1.3 : Cadre conceptuel « La dynamique de la participation dans les projets d'extension »

CHAPITRE II

MÉTHODOLOGIE

Après avoir défini notre cadre conceptuel, nous nous attardons à expliquer et détailler la méthode à utiliser pour répondre à notre question de recherche. Ce chapitre examine le type de recherche que nous utiliserons, la méthode de collecte de données et la façon de les analyser.

2.1 La recherche qualitative

La recherche qualitative peut être définie comme toute recherche dont les résultats ne sont pas obtenus en utilisant des techniques statistiques ou d'autres moyens quantitatifs (Strauss et Corbin, 1990, p. 17). Celle-ci peut être considérée comme le type de recherche qui s'intéresse à la compréhension des comportements, des histoires, des expériences, des relations, des interactions des individus ou des organisations. Ce type de recherche exige des chercheurs de s'engager dans la réalité de l'objet d'analyse afin de comprendre sa logique interne et sa spécificité (Sandoval, 1996).

Il y a plusieurs raisons pour lesquelles la recherche qualitative est utilisée. La première est due à la nature du phénomène étudié. Selon l'objet de l'analyse, quelques études (par exemple : étudier les perceptions et les expériences des individus) ont tendance à s'adapter plus vers une recherche qualitative que quantitative. Une autre raison est due à des informations limitées sur le phénomène à étudier (Strauss et Corbin, 1990). S'il n'existe pas d'information suffisante, il est d'abord nécessaire de s'introduire sur le terrain afin de collecter plus de détails sur ce phénomène ; la même chose serait difficile

à obtenir avec des méthodes quantitatives (Ibid., p. 19). Bref, il est requis dans les deux cas d'utiliser les méthodes qualitatives pour découvrir et approfondir un objet d'étude peu abordé.

Étant donné que la problématique de cette recherche est basée sur la collecte d'expériences et la volonté de comprendre la dynamique participative des acteurs dans les projets d'extension et étant donné le fait que ce problème a été peu abordé dans la littérature dans le contexte équatorien, nous avons utilisé la méthode de recherche qualitative pour cette étude.

2.1.1 Étude de cas

Nous utilisons comme stratégie de recherche l'étude de cas pour trois raisons:

1. Par sa nature : selon Yin (2003), l'étude de cas est une investigation empirique portant sur un problème humain ou social. Yin la définit aussi comme la recherche d'un phénomène dans son contexte réel d'existence, où les frontières entre le phénomène et le contexte ne sont pas clairement évidentes et dans lequel il existe plusieurs sources de données qui peuvent être utilisées (Yin, 2003, p. 13). Autrement dit, l'étude de cas peut être utilisée pour comprendre un problème social qui a été peu étudié ou peu connu (McCutcheon et Meredith, 1993) comme c'est le cas du phénomène de la participation dans des projets d'extension.
2. Par son objet d'étude : Sandoval (1996) mentionne que l'objet de l'étude de cas peut être une culture, une société, une communauté, une sous-culture, une organisation, un groupe, un individu, un projet, ou même un événement, c'est-à-dire que l'étude de cas peut comprendre n'importe quel type de phénomène.

Comme nous pouvons le voir, cela peut être l'étude d'un seul individu comme l'étude d'un projet en particulier. Cela peut être appliqué à notre recherche, car le but est d'étudier les changements de la participation dans un projet spécifiquement. Par conséquent, notre objet d'étude ou notre unité d'analyse devient concrètement « les projets d'extension ».

3. Enfin, par son objectif : Eisenhardt mentionne que l'étude de cas peut être utilisée à plusieurs fins : donner une description du phénomène, tester une théorie ou générer une théorie (Eisenhardt, 1989). Puisque l'objectif de notre recherche est de voir comment se manifestent les changements dans la participation à un groupe de personnes dans un projet spécifique, notre étude vise précisément le premier objectif.

Facteurs du choix du projet

Étant donné que l'unité d'analyse de notre recherche est les projets d'extension, nous avons utilisé certains critères ou facteurs pour sélectionner « le ou les projets » pour notre étude. Les facteurs de sélection des projets ont été les suivants :

- Projet d'extension dans une phase d'exécution ou déjà fini.
- Projet d'extension de plus de six mois.
- Projet auquel ont pris part des étudiants, des enseignants et la communauté.
- Accessibilité des données sur le projet et sur les documents internes de l'université.
- Projets réalisés dans la ville de Guayaquil, en Équateur.

Sélection de cas

Après avoir parlé avec plusieurs gestionnaires ou chefs de projet dans différentes universités à Guayaquil sur les types de projets exécutés et en cours d'exécution, deux projets (dans deux universités différentes) ont enfin été sélectionnés en fonction des facteurs décrits ci-dessus. Il convient de noter qu'un facteur important pour la sélection des cas était l'accessibilité de l'information et du temps disponible des participants, étant donné que la collecte des données a été réalisée en deux mois seulement en Équateur. En outre, il est important de noter également que deux projets ont été choisis, car nous croyons que ces projets pourraient nous donner autant d'informations sur le phénomène étudié. Les cas sont décrits ci-dessous :

Tableau 2.1 : Description des cas sélectionnés

Université	Faculté	Type de projet	Nom du projet	Participants au projet	Breve description du problème	Étape du projet au moment de la présente recherche
A	Faculté d'architecture	Technique	Planification et réinstallation de cabanes touristiques situées dans le secteur Santa Marianita, Salitre (Équateur)	Étudiants, professeurs, le maire, représentant de la municipalité, membres de la communauté	La plage Santa Marianita est l'une des attractions touristiques la plus importante à Salitre, où les activités de loisirs et les activités récréatives pour tous les âges sont promues. Toutefois, dans ce secteur, il existe un manque de planification urbaine, en particulier avec leurs cabanes qui sont à proximité de la plage où un nombre considérable de touristes arrivent. En outre, ces cabanes touristiques présentent d'autres problèmes associés précisément à l'absence de planification urbaine, comme le manque de gestion des déchets liquides et solides, le manque de vestiaires et salles de bains, le manque d'un espace pour la préparation et le stockage des aliments, entre autres. La Faculté d'architecture, à travers le projet d'extension « Planification et réinstallation de cabanes touristiques à Santa Marianita » espère apporter une contribution importante à leur communauté, ainsi que de contribuer à leur développement social, économique et environnemental.	Projet en cours
B	Faculté des sciences sociales et humaines	Formation	Formation active pour les personnes âgées (Projet FAAM)	Étudiants, professeurs et 78 personnes âgées	L'enquête nationale sur la santé, le bien-être et le vieillissement, menée par le ministère de l'inclusion économique et sociale (MIES), a révélé que la population adulte en 2009 était de 1 156 117 (personnes de plus de 60 ans). Près d'un quart de cette population a été classée comme indigent, indiquant une condition d'inégalité qui place 396 000 personnes âgées dans une situation désavantagée et d'exclusion sociale. Par conséquent, la Faculté des sciences sociales et humaines propose le projet FAAM (Formation active pour les personnes âgées), où l'objectif principal est de fournir les outils nécessaires afin que les personnes âgées deviennent des acteurs stratégiques dans la promotion et la transmission de la culture et du bagage historique local aux nouvelles générations. La faculté espère également, grâce à la mise en œuvre de ce projet, contribuer à la diffusion, la préservation et l'application des savoirs traditionnels (ancestraux) du pays.	Première phase du projet terminée. En attente de la mise en œuvre de la deuxième phase

2.2 Collecte de données

L'étude de cas utilise beaucoup de techniques classiques et historiques de collecte de données, toutefois, elle ajoute deux sources de collecte qui ne sont généralement pas incluses dans le répertoire historique tels que l'observation directe des faits et les entretiens (Yin, 2003, p. 8). Aux fins de cette recherche, nous avons utilisé ces deux techniques de collecte de données dans les études de cas, mais aussi nous avons également inclus des sources secondaires de collecte telles que des documents ou des rapports.

Comme mentionné dans le chapitre de la revue de la littérature, notre intérêt pour cette recherche est d'étudier comment la participation change tout au long du projet. Par conséquent, pour ce faire, les données ont été collectées par étapes en suivant la séquence proposée par Archer.

La collecte des données a été effectuée dans l'ordre ou la séquence suivante :

Première partie : La collecte des données par rapport à la structure

Étant donné que notre recherche est inspirée par la théorie d'Archer et ses séquences, les premières données recueillies étaient celles concernant la structure dans laquelle les projets sont développés. Par structure, on se réfère à l'ensemble des règles, lois, politiques, intérêts et rôles dans le cadre de l'extension universitaire équatorienne (Friedman et Miles, 2002).

Les données recueillies dans cette première partie ont porté sur les indicateurs suivants :

- Indicateurs macro : aspects que la Loi sur l'enseignement supérieur équatorien, LOES (Presidencia de la República del Ecuador, 2010) stipule en ce qui

concerne les projets d'extension (concept, objectifs, intérêts, la façon dont ils doivent être exécutés en vertu de la loi).

- Indicateurs micro : politiques et règlements universitaires internes concernant l'extension et la participation (sources secondaires facilitées par les universités interviewées).

Pour recueillir cette information, nous nous appuyons d'abord sur des sources secondaires. Les documents suivants ont été consultés :

- ✓ Plan national pour le Bien Vivre 2013-2017, *Plan nacional para el buen vivir* (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, 2013).
- ✓ Loi sur l'enseignement supérieur équatorien, *Ley Orgánica de Educación Superior, LOES*, (Presidencia de la República del Ecuador, 2010)
- ✓ Règlement du régime académique, *Reglamento de Régimen Académico*, (Consejo de Educación Superior, 2013)

Après cela, nous avons procédé à la réalisation d'un entretien avec chaque chargé du projet d'extension afin de recueillir leurs perceptions sur ce que la loi exige et sur les politiques et règlements internes de l'université (les informations recueillies à partir des entrevues serviront à contraster avec les informations recueillies auprès de sources secondaires). Les entrevues ont eu une durée d'environ 1 heure 30 minutes par chaque chargé du projet, les questions ont été de type semi-structuré. Les informations recueillies à partir d'entretiens ont porté spécifiquement sur les aspects suivants :

- L'aspect macro : aspects que la Loi sur l'enseignement supérieur équatorien (LOES) stipule en ce qui concerne les projets d'extension (concept, objectifs, intérêts, la façon dont ils doivent être exécutés en vertu de la loi).

- L'aspect méso : politiques et règlements universitaires internes concernant l'extension et la participation.
- L'aspect micro : informations sur le projet au cours des phases de conception et de mise en œuvre (cette information a été utilisée pour l'analyse de la deuxième séquence d'Archer et sera expliquée en détail plus loin).

Enfin, nous avons également consulté les règlements internes de chaque université pour recueillir des informations sur les politiques et les règles relatives à la participation dans les projets d'extension.

En résumé

Le tableau ci-dessous montre un bref résumé des données recueillies dans cette première partie par rapport à la « structure » :

Tableau 2.2 : Données recueillies par rapport à la structure

Les données recueillies sur la « structure »	
Source d'information	Type d'indicateurs collectés
Secondaire : Documents <ul style="list-style-type: none"> • Plan national pour le bien vivre • Loi sur l'enseignement supérieur équatorien, LOES • Règlement du régime académique • Les règlements internes des universités sélectionnées pour l'étude 	<ul style="list-style-type: none"> • L'aspect macro : la Loi • L'aspect micro : politiques et règlements universitaires internes concernant l'extension et la participation
Sources d'information primaire : entretiens <ul style="list-style-type: none"> • 2 chargés du projet 	<ul style="list-style-type: none"> • L'aspect macro : la Loi • L'aspect méso : politiques et règlements universitaires internes concernant l'extension et la participation • L'aspect micro : le développement des projets (conception et mise en œuvre)

Deuxième partie : Collecte de données relatives au processus de participation

En suivant le modèle proposé par Archer, nous prenons comme référence la deuxième séquence du modèle : les interactions, ce qui pour nous correspond au processus participatif lui-même.

Notre objectif dans cette deuxième partie était de recueillir des informations concernant le processus de participation des acteurs et comment celle-ci change tout au long du projet d'extension. Pour atteindre cet objectif, nous avons utilisé la technique de l'interview et de l'observation.

Pour les entrevues, nous avons sélectionné un représentant de chaque catégorie de partie prenante impliquée dans le projet. Par exemple, dans le projet « Cabanes touristiques », nous avons choisi un chef de projet, un étudiant, un enseignant, un représentant du maire et un représentant de la communauté. Nous avons décidé de prendre ce petit échantillon pour chaque projet, en raison du peu de temps disponible que nous avons pour recueillir toute l'information en Équateur. En outre, les répondants ont été sélectionnés en fonction des objectifs de notre étude, ainsi que la disponibilité des ressources et le temps des participants et de l'auteur de ce mémoire (Sandoval, 1996). Ainsi, avec ce petit échantillon, nous avons pu examiner en profondeur la perspective d'un groupe social particulier et obtenir suffisamment d'information pour analyser le phénomène (Travers, 2001).

Donc, un total de neuf entrevues individuelles a été mené. Ces entrevues ont été réparties comme suit :

Tableau 2.3 : Échantillon par rapport au processus de participation (deuxième partie)

Projet « cabanes touristiques »		Projet « formation active pour les personnes âgées »	
Parties prenantes	Caractéristiques des répondants	Parties prenantes	Caractéristiques des répondants
1 chargé de projet	Enseignant de l'université. Engagement de 5 heures / semaine à ce projet	1 chargé de projet	Enseignant de l'université. Engagement de 10 heures / semaine à ce projet
1 étudiant	Étudiant de cinquième année. Engagement de 5 heures / semaine à ce projet	1 étudiant	L'un des étudiants responsables de la formation des personnes âgées. Engagement de 4 heures / semaine à ce projet
1 enseignant	Enseignant-tuteur. Engagement de 5 heures / semaine à ce projet	1 enseignant	Enseignant-tuteur. Engagement de 5 heures / semaine à ce projet
1 représentant de la communauté	Membre active de la communauté de Salitre et propriétaire de l'une des cabanes touristiques	1 représentante des personnes âgées	Femme, plus de 65 ans
1 représentant de la municipalité	Membre du département du tourisme de la municipalité de Salitre		
Sous-total : 5 entrevues		Sous-total : 4 entrevues	
Total : 9 entrevues			

Chacune de ces entrevues a eu une durée d'environ une heure. Le type de questions posées a été de type semi-structuré. Comme nous l'avons mentionné précédemment, puisque l'objectif dans cette seconde partie était de recueillir des informations sur le processus de participation des acteurs et comment ça change tout au long du projet, les questions des entrevues ont été formulées précisément pour atteindre cet objectif. Pour ce faire, nous prenons comme base la méthode de collecte de données appliquée dans la recherche de Gunilla Bjärås *et al.* (1991). Les auteurs ont recueilli de l'information lors d'entrevues avec 15 participants clés dans deux périodes de temps différentes (dans l'année 2 et dans l'année 4) pour comparer comment la participation change au cours de ces périodes. La même procédure a été appliquée à notre contexte. De la même manière que Bjärås *et al.*, nous avons divisé chaque projet en deux périodes : dans l'étape de conception et dans l'étape d'exécution du projet. Même si la littérature de gestion mentionne qu'il existe quatre étapes d'un projet : démarrage, planification,

exécution, clôture (PMI, 2008), nous avons décidé de simplifier l'analyse et se concentrer uniquement sur deux étapes pour notre recherche. Ainsi, les questions ont servi à étudier le changement de la participation des personnes interrogées lors de la conception et de la mise en œuvre du projet.

Pour chacune de ces étapes (conception et mise en œuvre), nous avons déterminé les aspects de la participation que nous voulions recueillir comme information. Comme indiqué dans la revue de la littérature, Cohen et Uphoff (1980) proposent trois dimensions de la participation, les dimensions « quoi, qui et comment ». Nous ne prenons que la dimension du « quoi » pour collecter les données⁷. Dans cette dimension, les auteurs proposent quatre moments où la participation a lieu :

- Participation dans la prise de décision
- Participation dans la mise en œuvre
- Participation aux bénéfices
- Participation à l'évaluation

Dans notre cas, nous ne prenons que les deux premiers comme catégories (participation dans la prise de décision et participation dans la mise en œuvre), car ils correspondent aux moments les plus importants et les plus dynamiques selon les auteurs. En outre, Cohen et Uphoff mentionnent certaines variables importantes à prendre en considération dans ces deux moments (participation dans la prise de décision et participation dans la mise en œuvre). Par exemple, dans la participation dans la prise de décision, la communauté peut participer à la génération d'idées, dans la formulation et l'évaluation des options, et prendre des décisions à ce sujet, tandis que dans la participation dans la mise en œuvre, les gens peuvent participer à la

⁷ Nous ne prenons que la dimension du « quoi » pour simplifier la collecte et l'analyse des données et nous concentrer uniquement sur les catégories de la participation dans la prise de décision et la participation lors de la mise en œuvre.

contribution des ressources (financières, main-d'œuvre, matériaux, information) et/ou dans la gestion ou la coordination du projet. Par conséquent, nous avons pris ces éléments proposés par Cohen et Uphoff comme des indicateurs pour notre recherche.

Enfin, dans la revue de la littérature, nous avons observé que les changements dans la participation pouvaient se produire en raison d'événements ou de facteurs internes/externes. Par conséquent, un autre indicateur consulté dans les entretiens a été des événements ou facteurs (internes et externes) qui ont eu lieu au cours de la période de conception et d'exécution et qui ont affecté la participation.

Pour résumer, tout ce qui précède, nous avons établi le tableau suivant :

Tableau 2.4 : Collecte de données par rapport au processus de participation
(deuxième partie)

Étapes du projet	Catégories	Indicateurs	Source
Étape 1 : Conception	Participation dans la prise de décisions initiales	<ul style="list-style-type: none"> • Génération d'idées, Formulation et l'évaluation des options • Évènements (facteurs internes/externes) 	Cohen et Uphoff (1980)
Étape 2 : Exécution	Participation dans la mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> • Contribution des ressources, gestion/coordination • Évènements (facteurs internes/externes) 	

Cette matrice a été utilisée pour préparer les questions de l'entrevue pour chaque personne interviewée selon sa catégorie (étudiant, enseignant, membre de la communauté, etc.). L'instrument complet est disponible à l'annexe A.

Observation des réunions (suite de la deuxième partie de la collecte de données)

Puisque l'un des projets sélectionnés pour notre recherche était en étape d'exécution, nous avons eu l'occasion d'assister à deux réunions entre les membres de l'université (étudiants, enseignants et chargé du projet) et les bénéficiaires, au cours desquelles nous avons pu observer les interactions entre eux.

Lors de la première réunion, nous avons observé brièvement le développement de la prise de décision et la participation entre le gestionnaire de projet, les enseignants et les autorités de la municipalité, tandis que la deuxième réunion nous a permis d'observer la participation de la communauté par rapport à la participation de l'université au cours de l'étape de « diffusion du projet » (nous allons parler de cette étape plus tard). Enfin, les observations ont permis de comparer les réponses des entrevues individuelles réalisées, par rapport à la réalité observée sur le terrain.

2.3 Analyse des données

L'analyse des données a pour objectif de répondre à notre question de recherche initiale (comprendre comment se manifeste la dynamique de la participation dans les projets d'extension universitaire) à travers des données collectées lors d'entretiens, des sources secondaires et d'observation.

Comme mentionné dans la méthode de collecte de données, nous prenons comme base la séquence proposée par Archer (1995) adapté à la problématique de la participation. Comme nous l'avons fait dans la collecte de données, dans la partie analyse, nous avons

procédé de la même façon, c'est-à-dire que nous analysons les données en trois séquences : la structure, les interactions et l'élaboration structurelle.

La structure

L'objectif général de l'analyse de la structure était d'étudier la position structurelle initiale de l'université en ce qui concerne la participation, soit la participation vue comme moyen, soit la participation vue comme fin. Pour ce faire, nous utilisons les données recueillies à partir de sources secondaires et des entretiens avec les deux chargés du projet.

Interactions : le processus de participation avec ses changements

L'objectif général de la deuxième séquence était d'analyser la façon dont la participation des acteurs change et pourquoi elle arrive de cette manière, à partir d'une structure établie. Pour ce faire, nous utilisons les informations collectées à partir d'entretiens individuels et de l'observation.

L'élaboration structurelle : reproduction ou changement de la structure

L'objectif de la troisième séquence était d'analyser, si, après le processus de participation tout au long du projet, nous pouvons enfin observer des changements ou au contraire une reproduction de la structure initiale.

2.3.1 Le processus de codification des données

Pour analyser les données, nous nous sommes inspirées de la démarche de codification des données proposée par Paillé en 1994 (une adaptation de la *grounded theory*) et pour faire cela, nous avons utilisé comme outil le logiciel Atlas TI.

Telle que décrite par Paillé, l'étape de la codification consiste à « dégager, relever, nommer, résumer, thématiser, presque ligne par ligne le propos développé à l'intérieur du corpus sur lequel porte l'analyse » (Paillé, 1994, p. 154). Par conséquent, nous avons procédé à une lecture des données, tant des entrevues que des notes de terrain.

Il est important de noter que dans notre cas, avant de commencer le processus de codification, nous avons déjà quatre familles de codes prédéfinies. Ces familles de codes sont liées à la séquence proposée par Archer et aux objectifs de notre recherche. Les quatre familles de codes prédéfinies pour l'analyse sont les suivantes : **la structure, l'étape de conception, l'étape de mise en œuvre et les facteurs**. A partir de ces quatre familles de codes, nous avons effectué la lecture des neuf entrevues.

Lecture de données

En premier lieu, nous avons procédé à la lecture des données des entrevues des chefs des projets A et B. Comme mentionné précédemment, le but de ces entrevues était d'obtenir des informations sur la structure de l'extension universitaire ; par conséquent, les codes obtenus dans cette première lecture ont été liés aux aspects suivants : le concept de l'extension, les objectifs de l'extension, les intérêts, le type de projets d'extension, etc. Lors de la codification de ces entrevues, nous avons analysé également la Loi sur l'enseignement supérieur équatorien, le Règlement du régime académique et les règlements internes des universités A et B.

De cette façon, nous avons comparé les réponses des deux chefs de projets avec les modalités prescrites dans ces derniers.

Après le codage des entrevues des deux chefs de projets, nous avons procédé à la lecture des autres entrevues (les entrevues avec les enseignants, les étudiants, les membres de la communauté, etc.). Ces entrevues nous ont fourni des informations sur le développement des projets A et B, en particulier sur le déroulement de la participation de chaque acteur au cours des étapes de la conception et de la mise en œuvre des projets. Par conséquent, les codes obtenus au cours de ces lectures des données ont été liés aux aspects suivants : la participation, les rôles, la prise de décision et la gestion.

Suite à cela, nous avons procédé à une lecture rapide de ces neuf entrevues, en nous concentrant uniquement sur la variable « facteurs ». Dans cette lecture, nous avons pu développer une liste de codes liés à des facteurs internes et externes qui affectent ou modifient la participation des parties prenantes au cours des étapes de conception et de mise en œuvre des projets A et B.

Enfin, nous avons effectué une dernière lecture des données et des codes. Ici, nous nous sommes servis de la méthode du « guide de lecture » utilisée par Kelly K. et Van Vlaenderen (1995). Cette méthode utilise un ensemble de questions permettant la lecture des données. Dans notre cas, nous avons utilisé deux questions générales qui nous ont guidé lors de la lecture : 1) comment la participation change-t-elle dans ce contexte au cours du temps ? (changement dans la participation : moyen ou fin ou les deux) et 2) pourquoi arrive-t-elle de cette manière (pourquoi le changement). Finalement, les codes obtenus au départ ont été regroupés, comparés et classifiés de telle sorte que les codes récurrents et qui n'indiquent pas des pistes dignes d'intérêt ont été éliminés (Paillé, 1994). Notre objectif était de regrouper des codes qui, seuls,

renvoient déjà à un phénomène, à une entité, à une idée plus large ou abstraite (Paillé, 1994, p. 158). Les codes finaux utilisés figurent à l'annexe B.

CHAPITRE III

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

L'analyse des données présentées ci-dessous utilise la séquence du modèle d'Archer. Comme mentionné dans le cadre conceptuel, ce modèle distingue trois étapes ou séquences : le conditionnement structurel, l'interaction sociale et l'élaboration structurelle. Selon Archer, chacune de ces séquences opère dans différents stades du temps et ont une autonomie relative. Par conséquent Archer propose de les étudier séparément pour comprendre leur interaction, leur influence causale et leur évolution dans le temps.

3.1 Résultats de la première séquence du modèle : le conditionnement structurel

La première séquence du modèle d'Archer, « le conditionnement structurel » ou « structure » a deux caractéristiques principales : 1) elle est une conséquence émergente ou agrégée des actions passées et 2) elle a une influence ou conditionnement sur les actions futures. Pour cette raison, Archer souligne que les structures précèdent toujours les actions prises par les individus et compte tenu de sa préexistence, ceux-ci peuvent façonner ou conditionner les situations actuelles et la suite de ces actions (Archer, 1995).

En effet, les données recueillies lors d'entretiens avec les chargés des projets d'extension et les données provenant de sources secondaires, nous ont permis d'analyser l'aspect structurel qui dirige l'extension universitaire dans un double sens :

d'abord, sa caractéristique de préexistence ou d'antécédent, c'est-à-dire les actions passées prises par rapport à l'extension universitaire (cela comprend l'aspect de la participation) et deuxièmement, sa caractéristique de « conditionnement » vers les actions futures ou les actions ultérieures (cette deuxième partie sera discutée en détail plus loin).

3.1.1 Antécédent structurel - actions passées

Pour Archer, la notion de « structure » va au-delà de la définition proposée par Giddens (1979), qui la définit comme l'ensemble des règles et des ressources. Archer, redéfinit le concept le conduisant vers un aspect plus relationnel. Selon l'approche d'Archer, la structure se réfère aux relations entre les acteurs, plus spécifiquement, aux relations entre les positions sociales qu'ils occupent tels que les relations de pouvoir, de compétition, d'exploitation et de dépendance (Porpora, 2013). Bien que le concept de « structure » proposé par Archer, ne se réduise pas simplement à des règles composant une société, une organisation ou une institution, dans notre cas particulier, les « règles » jouent un rôle important et qu'il faut analyser, puisque ceux-ci conduisent actuellement le cours des projets d'extension et peuvent donc façonner les relations entre les acteurs impliqués dans ces projets. Par conséquent, nous entendons par structure l'ensemble des règles/lois, des politiques, des intérêts et des rôles présents dans le cadre de l'extension de l'université équatorienne.

La Loi sur l'enseignement supérieur de l'Équateur dans le cadre de l'extension de l'université

À partir de 2010 entre en vigueur la Loi sur l'enseignement supérieur en Équateur (LOES), afin d'améliorer la qualité du système éducatif universitaire du pays dans tous les domaines, tels que l'enseignement, la recherche et ses fonctions sociales (extension

universitaire). En ce qui concerne l'extension universitaire, avec la création de cette loi, l'intérêt de l'État était de changer la structure de l'extension passée, en créant une série d'obligations ou de nouvelles exigences permettant 1) que les universités jouent un rôle social plus important et 2) que les universités répondent aux besoins de développement de la société et l'état. Cela est mentionné par exemple dans l'article 107 de la LOES qui énonce le principe de pertinence dans l'enseignement supérieur :

Le principe de pertinence repose sur l'idée que l'enseignement supérieur répond aux attentes et besoins de la société, à la planification nationale et au régime de développement, à la prospective du développement scientifique, humaniste et technologique mondial et à la diversité culturelle. (Traduction libre)

Il est clair qu'avec la création de cette loi et sur la base du principe de pertinence, l'État attendait une plus grande participation et engagement des universités avec leur environnement social, différent de ce que les universités faisaient dans le passé.

Comparaison de l'ancienne vs la nouvelle structure de l'extension universitaire

Depuis la loi, une grande partie des activités que les universités faisaient concernant l'extension universitaire ont pris une autre direction, comme mentionné par les deux chargés de projet au cours des entretiens. Ils affirment que la création de la loi a entraîné des changements dans la structure de l'extension universitaire, en particulier ce changement, selon les chargés de projet, est dû à quatre aspects principaux :

1. Les aspects liés à la notion d'extension universitaire
2. Les aspects liés au contenu
3. L'aspect lié aux ressources financières
4. L'aspect lié au groupe cible ou aux bénéficiaires

La notion ou le concept d'extension apparemment menés par les universités dans le passé étaient une notion d'extension de type classique. Selon le chargé du projet Cabanes touristiques, les projets d'extension de l'époque avaient des caractéristiques semblables à celles d'une activité plutôt que d'un projet. À cette époque, les projets d'extension étaient considérés comme « des activités sociales ou du travail social » qui n'arrivaient pas à avoir un plus grand impact et durabilité (Chp#1, p. 2). La plupart des projets exécutés par les universités étaient des projets de formation et de bénévolat de trois à quatre mois (Chp#2, p. 1).

En outre, les universités n'avaient pas un budget établi pour mener à bien ces projets, de sorte que les activités devaient être financées pratiquement par les étudiants eux-mêmes (Chp#1, p. 8). Enfin, les projets d'extension ne servaient que les besoins des secteurs « facile d'accès », comme les écoles ou les collèges à proximité des universités ou comme des fondations avec qui les universités travaillaient déjà régulièrement (Chp#1, p. 16), c'est-à-dire que les projets ne couvraient pas vraiment les besoins des groupes vulnérables.

À partir de ce scénario, l'État propose de modifier ces aspects de l'extension universitaire ancienne en créant la LOES et son Règlement du régime académique, **incorporant ainsi un nouvel ensemble d'idées de ce que l'extension universitaire devrait être, qui devrait participer et comment ces projets devraient être menés.**

À cet égard, le Règlement du régime académique mentionne par exemple dans l'article 82 que :

L'extension universitaire fait référence aux programmes de formation continue, de la recherche et du développement, et de gestion académique, dont le but est de répondre aux besoins de développement local, régional et national à travers de la mise en œuvre de projets spécifiques. (Traduction libre)

En outre, la LOES mentionne également dans les articles 87 et 88 une exigence pour les étudiants avant l'obtention de leur diplôme d'études : réaliser des « services communautaires » à travers des stages préprofessionnels. Ces services communautaires, selon la loi, devront bénéficier en premier lieu aux groupes vulnérables. Enfin, en ce qui concerne « les services communautaires », l'article 93 du Règlement du régime académique stipule que :

Les activités de services communautaires prévues par la loi dans les articles 87 et 88 seront considérées comme des pratiques préprofessionnelles. À cette fin, les universités devront organiser des programmes et des projets. Ces projets seront mis en œuvre dans les zones urbaines-marginales et rurales. (Traduction libre)

En d'autres termes, la loi actuelle conçoit l'extension universitaire comme un ensemble d'activités, dont l'objectif principal est de contribuer au développement des secteurs ou groupes défavorisés (vulnérables) et dont les acteurs principaux doivent être des étudiants. Dans cet ensemble d'activités se trouvent la réalisation de « services communautaires ou des stages préprofessionnels » qui, selon la loi, doivent être effectués par des étudiants dans le cadre de projets spécifiques, connus sous le nom de « projets d'extension ».

Cette loi non seulement établit un nouveau concept de l'extension universitaire, son objectif et ses acteurs principaux, mais aborde aussi la façon dont ces stages ou ces services communautaires, réalisés à travers des projets d'extension, doivent être menés concernant : la durée, les acteurs qui devraient être impliqués et leurs rôles, le groupe cible ou les bénéficiaires, le cadre juridique et le contenu.

En ce qui concerne ces cinq points, le Règlement du régime académique dans l'article 93 stipule que :

1. Les stages préprofessionnels (ou services communautaires) menés à travers des projets d'extension auront une durée minimale de 160 heures.
2. Tous les stages des étudiants doivent être planifiés, suivis et évalués par un tuteur (enseignant).
3. Les programmes ou projets d'extension devraient être mis en œuvre dans les secteurs urbains-marginaux et ruraux.
4. Afin d'exécuter un projet, les universités devront établir des accords avec la contrepartie, soit une institution publique ou privée. La loi encourage également les universités à former des réseaux de coopération intra-extra universitaires.
5. Enfin, les stages doivent avoir rapport à un ou plusieurs domaines, en fonction de la compétence académique de l'université.

Comme nous pouvons le voir, la nouvelle structure qui dirige le cours de l'extension universitaire et donc le cours de projets d'extension est basé sur le schéma suivant :

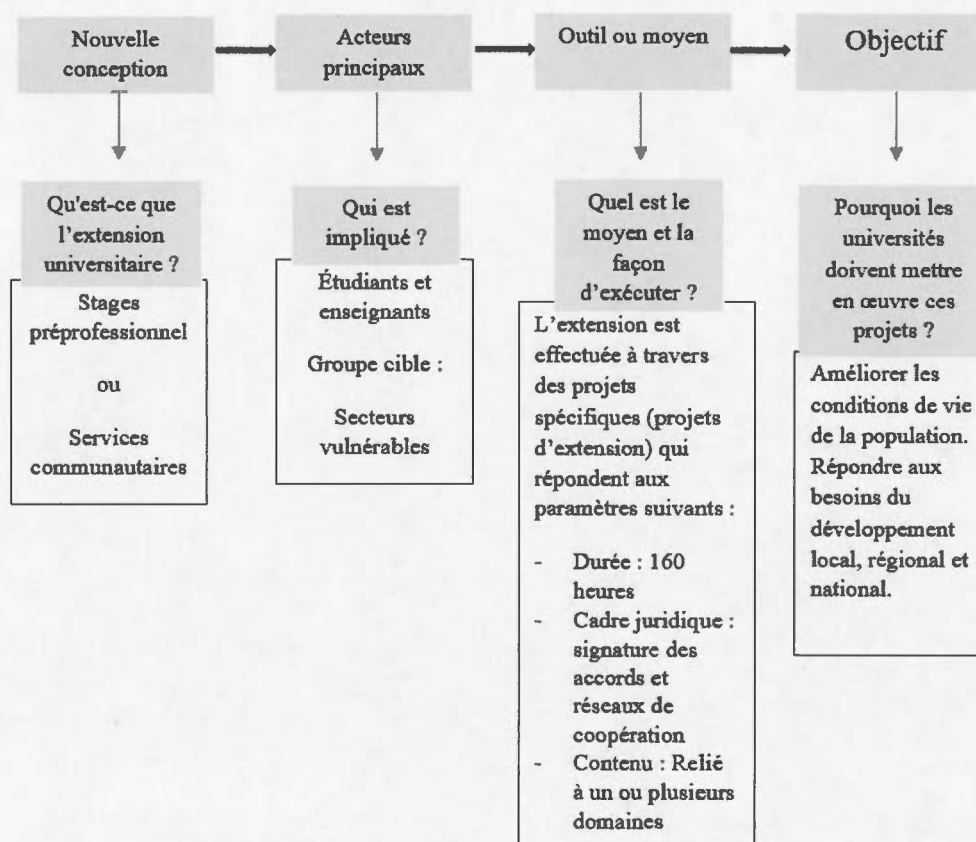


Figure 3.1 : Structure actuelle (détaillée) de l'extension universitaire équatorienne

Structure interne de l'université dans le cadre de l'extension universitaire

Devant ce nouveau scénario ou cette nouvelle structure, nous avons demandé aux répondants (les deux chargés de projet) de dire quels sont les nouveaux intérêts et objectifs que l'université poursuit concernant l'extension universitaire et quelles politiques internes sont en cours.

Selon les répondants, l'intérêt actuel des universités est essentiellement d'accomplir ce que la loi exige, par conséquent, une grande partie de ses politiques internes et

règlements ont dû s'y adapter. La plupart de ces politiques concernant l'extension, ont dû être modifiées pour permettre un meilleur contrôle des activités d'extension, que les enseignants et les étudiants effectuent, en ce qui concerne les cinq points mentionnés ci-dessus : la durée, rôles, le groupe cible, le cadre juridique et le contenu (voir en annexe C la structure interne des deux universités en ce qui a trait des projets d'extension).

En outre, les objectifs actuels poursuivis par les universités dans le cadre de l'extension ne sont pas différents des objectifs qui sont mentionnés dans la loi. Pour les répondants, l'objectif général des projets d'extension est d'améliorer la qualité de vie de la population par la réalisation de ces projets. Les deux chargés de projet interrogés ont également mentionné certains objectifs spécifiques tels que : aider les secteurs vulnérables, faire participer les étudiants afin qu'ils connaissent la réalité sociale, transférer de connaissances et créer une conscience sociale.

En d'autres termes, l'objectif de la structure interne universitaire autour de l'extension est de respecter les paramètres contenus dans la loi.

Participation vue comme moyen ou participation vue comme fin

Comme mentionné ci-dessus, l'État propose d'incorporer un nouveau concept d'extension universitaire avec une approche plus sociale que classique (voir tableau 1.1 de la revue de la littérature). Cette nouvelle conception de l'extension a un objectif principal, soit « améliorer la qualité de vie de la population et répondre aux besoins du développement local, régional et national ». Si c'est ce que propose l'État, grâce à la création de la loi, la participation communautaire devrait être un élément clé pour atteindre cet objectif, car, rappelons-nous que la participation communautaire a un effet positif sur les divers aspects des activités de développement (Cohen et Uphoff, 1980). Par conséquent, le but de l'extension universitaire devrait être, que la communauté

participe à tous les niveaux et étapes du projet (participation vue comme une fin). Toutefois, nous n'avons trouvé aucun aspect explicite en ce qui concerne la participation communautaire ni dans la loi ni dans les politiques internes de l'université. Les seuls aspects mentionnés dans la loi (les mêmes qui ont été mentionnés dans les paragraphes précédents) et dans les politiques internes universitaires autour de la participation, se rapportent à l'implication ou à la participation de l'université, par exemple, nombre d'enseignants et nombre d'étudiants qui devraient être impliqués dans le projet et le rôle à effectuer par chacun. Finalement, cela signifie que la nouvelle structure d'extension universitaire proposée par l'État, est orientée vers une sorte de participation communautaire vue comme un moyen.

Donc, ce que nous comprenons avec ce nouveau concept d'extension, est que toute la responsabilité et le pouvoir face à la réalisation de cet objectif de l'extension, incombent aux universités. Étant donné que le concept de participation communautaire n'est pas mentionné ni dans la loi ni dans les politiques internes universitaires, nous comprenons que la « finalité » du nouveau concept d'extension et de la structure est que les universités, à travers leurs étudiants et leurs enseignants, soient ceux qui participent activement.

3.1.2 Conditionnement structurel

Archer mentionne que malgré le fait que la structure puisse exercer des influences conditionnelles sur les individus, faisant en sorte qu'ils prennent différentes lignes de conduite, les structures ne déterminent pas leurs actes. Les gens analysent la structure établie d'une manière réfléchie et l'évaluent en fonction de leurs propres intérêts et préoccupations (Archer, 1995).

Bien que la loi, les politiques internes et les règlements universitaires puissent influencer les actions futures des acteurs engagés dans les projets d'extension, cela ne signifie pas que la structure détermine leurs actions. En effet, le second modèle de séquence se base sur l'analyse de la façon dont les acteurs répondent à cette structure établie. Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre de la revue de la littérature, dans le cas où un rejet de la structure se produit, les actions seront orientées à la changer, ou si, au contraire, la structure est acceptée, les actions seront orientées à la reproduire.

3.2 Résultats de la deuxième séquence du modèle : l'interaction sociale

Dans notre recherche, la deuxième séquence du modèle d'Archer « l'interaction sociale » est représentée par le processus de participation des parties prenantes dans les projets d'extension en deux phases : la phase de conception et la phase d'exécution du projet.

Les résultats de cette deuxième séquence (processus participatif) étaient basés sur les réponses des entrevues individuelles avec chaque partie prenante des deux projets (Cabane touristique et Formation active pour les personnes âgées), ainsi que les observations faites sur le terrain.

3.2.1 Étape de conception

L'étape initiale d'un projet est considérée, par de nombreuses entreprises, essentielle à sa réussite (Buttrick, 2012). « Certaines entreprises consacrent entre 30 et 50 % du cycle de vie du projet aux étapes initiales (de recherche), avant qu'un résultat formalisé final ne soit physiquement construit » (Buttrick, 2012, p. 30). De la même manière,

nous pouvons constater que les acteurs impliqués dans les deux projets étudiés, consacrent une grande partie de leur temps à la phase de conception. Les répondants conviennent que ce processus peut être assez long : concevoir l'idée, identifier les bénéficiaires, établir le budget, obtenir l'approbation du projet, etc. ; cela peut prendre plusieurs mois de travail avant de commencer l'exécution. Pour cette raison, ce long processus de conception doit passer à son tour par plusieurs sous étapes.

Selon les neuf entrevues, nous avons constaté que la phase de conception des deux projets d'extension à l'étude est divisée en trois sous-étapes, qui peuvent suivre l'ordre ou la séquence suivante :

1. Identification des bénéficiaires
2. Identification des besoins
3. Sous-étape de diffusion

Avant d'expliquer les résultats obtenus par rapport à la dynamique de la participation des parties prenantes au sein de ces trois sous-étapes, il est important de souligner que cet ordre ou séquence peut varier pour chaque projet d'extension. Selon la méthode de travail utilisée par chaque gestionnaire de projet ou des politiques internes de chaque université, l'ordre peut varier. Pour donner un exemple, il peut arriver que la conception du projet commence par l'identification des besoins et non par l'identification des bénéficiaires (comme nous le verrons plus loin). Toutefois, la question importante à noter est que, indépendamment de l'ordre ou de la séquence, nous avons constaté que les projets d'extension étudiés ont présenté ces trois sous-étapes dans la grande étape de conception.

Ci-dessous, nous allons présenter les résultats de chaque sous-étape de conception des deux projets (Cabanes touristiques et Formation active des personnes âgées) séparément.

1. Sous-étape 1 : Identification des bénéficiaires

Projet « Cabanes touristiques »

Selon les réponses du chargé de projet, de l'enseignant et de l'étudiant, l'identification des bénéficiaires est la première activité du processus de conception du projet. Dans le cas du projet Cabanes touristiques de l'université A, nous avons constaté que le processus de conception commence par la « recherche » de l'institution, l'organisation ou la communauté qui sera le bénéficiaire du projet. Dans cette sous-étape, le chargé de projet essaie d'identifier quel pourrait être le potentiel « secteur » bénéficiaire et pour atteindre cet objectif, la participation des étudiants et des enseignants est essentielle.

Le chargé du projet (enseignant désigné par le département d'extension), commence la recherche de bénéficiaires à travers un petit « sondage informel interne » parmi ses étudiants et ses collègues professeurs, afin d'obtenir « des secteurs vulnérables pour développer un projet⁸ ». Ici, le chargé de projet demande à ses étudiants ou collègues enseignants si quelqu'un d'entre eux connaît un secteur « vulnérable » avec un besoin. Comme l'enseignant interviewé mentionne (Ens#1, p. 2) :

En premier lieu, nous avons des réunions avec nos étudiants (tu sais), avec les étudiants qui seront les responsables d'effectuer le projet (d'extension) cette année [...], puis nous parlons avec eux parce que beaucoup d'entre eux nous apportent des idées des secteurs, des institutions ou des communautés qu'ont besoin d'aide. Nous faisons toujours comme une sorte de recherche ou de sondage pour voir qui connaît des secteurs où on pourrait effectuer des projets, mais en particulier des secteurs qui ont vraiment des besoins. (Traduction libre)

⁸ Rappelons-nous que la loi exige que les projets d'extension soient développés principalement dans les secteurs ou groupes vulnérables.

Mais, les étudiants ne sont pas toujours impliqués dans l'identification des bénéficiaires, l'idée peut également provenir des mêmes enseignants. Bon nombre de ces enseignants par exemple ont déjà travaillé avec des communautés, des institutions ou des municipalités dans des projets externes à l'université, alors, ils sont toujours en contact avec ces institutions. Cela rend plus facile d'avoir une certaine approche et d'obtenir la signature d'un accord en vue d'exécuter un projet. De même, d'autres enseignants connaissent des gens ou des représentants au sein des communautés. Ceux-ci servent de connexion pour atteindre l'institution ou la communauté bénéficiaire : *« Dans l'un des projets qu'on a exécutés au cours des années précédentes [...] ce projet a été effectué grâce à mon initiative parce que je connaissais le maire de ce secteur, puis il nous a donné le feu vert »* (Ens#1, p. 5, traduction libre).

Bien que ce soit la procédure qui se répète aux projets d'extension de l'université A « le sondage interne », il se peut également que la demande ou mandat soit externe. Par exemple, il y a des petites municipalités qui envoient des lettres ou des communiqués à des universités pour une demande d'aide : *« Bon nombre de ces municipalités nous disent : regardez, nous voulons faire un projet, mais on ne sait pas comment le faire, qu'est-ce que vous pouvez faire pour nous » ?* (Ens#1, p. 4, traduction libre)

En effet, tel a été le cas du projet de Cabanes touristiques, où la demande provenait de l'un des représentants de la communauté (demande externe), comme mentionné par lui-même :

J'ai envoyé une invitation à l'architecte (enseignant et chef de projet « cabanes touristiques ») pour lui demander de me faire un projet touristique [...] et là, elle m'a demandé d'envoyer une invitation écrite au doyen de la faculté d'architecture et ben, c'était comme ça que l'université est venue ici. (RepC#1, p. 2, Traduction libre)

Nous constatons dans ce cas que, peu importe l'origine de l'idée, soit interne (par des étudiants ou des enseignants) ou externe (par les municipalités ou d'autres institutions), l'important ici est que les enseignants et les étudiants effectuent une participation remarquable dans cette sous-étape, car leur participation devient « le moyen » pour atteindre un objectif spécifique établi dans la loi : la mise en œuvre des projets d'extension au sein d'un secteur vulnérable. Cela constitue une priorité pour l'université, car si l'université ne parvient pas à un accord avec une institution, municipalité ou communauté pour mettre en œuvre un projet, ce résultat ne serait pas conforme à la loi. Comme le professeur interviewé le mentionne : « *Nous ici, nous sommes parties à la pêche aux bénéficiaires [...]. Lorsqu'une institution ou une municipalité soumet une demande à l'université, nous ici, nous la repêchons (nous la prenons)* ». (Ens#1, p. 13, Traduction libre)

Prise de décisions

En ce qui concerne la prise de décision, étant donné que les idées sur le secteur ou la communauté bénéficiaire proviennent de diverses sources (internes ou externes), il peut arriver que le gestionnaire de projet dispose de plusieurs options parmi lesquelles choisir. Par conséquent, dans cette sous-étape, un processus de « prise de décision » peut également se produire, comme ce fut le cas du projet Cabanes touristiques. Ce processus a été fait entre le chargé du projet, les enseignants, et les autorités de la municipalité. Ni les étudiants ni les bénéficiaires directs n'ont été impliqués.

Avant de prendre la décision, le chef de projet organise des réunions avec les représentants de la municipalité du secteur bénéficiaire⁹. Au cours de ces réunions, ils discutent brièvement des idées ou des propositions de projet. En d'autres mots, ils

⁹ Dans le cas du projet cabanes touristiques, le chef de projet, deux enseignants, le Vice-Maire du secteur ainsi que leurs délégués ont participé de la réunion.

discutent d'une sorte de d' « avant-projet ». Les deux parties, l'université comme la contrepartie, discutent de ce dont la communauté a besoin et de ce que l'université peut vraiment offrir. À la fin, c'est le gestionnaire de projet qui prend la décision finale avec les enseignants impliqués. Après avoir eu une brève idée du projet, le chef de projet et les enseignants ont une rencontre pour décider quel secteur choisir. Cette procédure est répétée pour chacune des autres options des secteurs étant sous la responsabilité du gestionnaire de projet.

Enfin, la décision concernant le secteur bénéficiaire est prise en fonction de certains facteurs tels que : le temps et les ressources humaines et financières de l'université, la facilité d'accès au secteur bénéficiaire et l'ouverture de la contrepartie (pas de bureaucratie), et en particulier la décision est prise sur la base des paramètres exigés par la loi (voir l'analyse de la structure).

Le processus d'identification des bénéficiaires du projet Cabanes touristiques peut être résumé par la figure suivante :

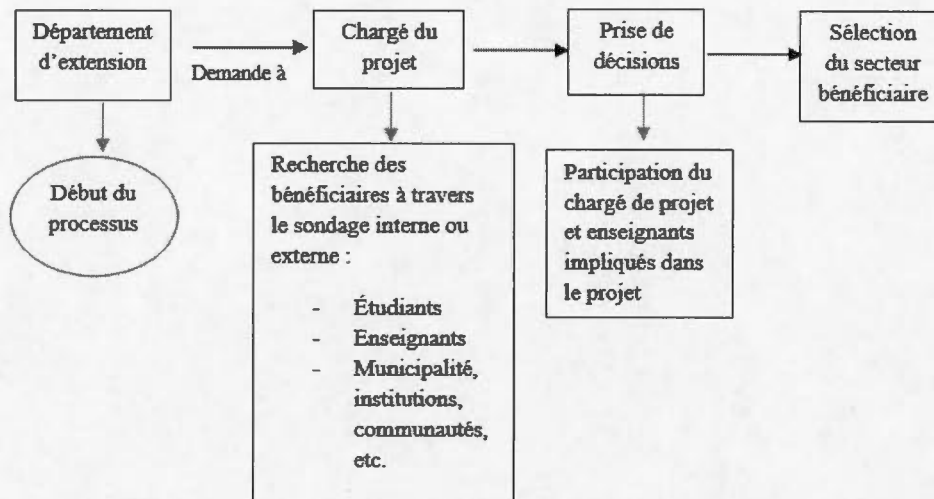


Figure 3.2 : Participation dans le processus d'identification des bénéficiaires du projet
Cabanes touristiques

Projet « Formation active pour les personnes âgées »

Comme mentionné précédemment, la séquence du processus de conception d'un projet d'extension peut varier. Contrairement à ce qui est arrivé avec le projet Cabanes touristiques, le processus de conception du projet « Formation des personnes âgées » commence par l'identification des besoins. Dans ce cas, le processus de conception est similaire à ce que la littérature mentionne par rapport à la gestion de projet, où en général, le processus de conception commence par l'identification des besoins.

Contrairement au projet précédent, dans ce projet, l'identification des bénéficiaires incombait au gestionnaire de projet. Dans cette sous-étape, il n'y avait aucune participation ni des étudiants ni des enseignants. Selon la description de la chargée du projet, l'identification des bénéficiaires peut être une activité assez longue pour trouver

avec quelle institution travailler. Par exemple, elle explique que sa participation a consisté essentiellement à : visiter plusieurs institutions (un total de trois institutions), avoir plusieurs réunions, et s'appuyer fortement sur la coopération et l'intérêt de la contrepartie. À cet égard, elle mentionne :

Je suis allée chercher différentes options. Comme les deux premières options ne se sont pas données, puis quelqu'un m'a suggéré d'aller visiter le MIES (ministère de l'inclusion économique et sociale). Dans les MIES, il y a un bureau des personnes âgées, alors, je suis allée là-bas pour expliquer un peu le projet et lui, ils m'ont dit qu'ils allaient m'aider. Donc, j'ai commencé à penser au reste de choses à faire. Je me disais : qu'est-ce que je vais faire ? Qui seront les bénéficiaires du projet ? [...] puis l'une des personnes travaillant dans le MIES m'a dit qu'ils avaient une liste de personnes âgées, puis cette personne m'a dit qu'elle pouvait nous fournir cette liste [...] Mais les jours passaient et enfin, la personne me dit : « Bon, pour des raisons de confidentialité nous ne pouvons pas vous donner cette liste [...] » Alors, comme vous pouvez le voir, cette option (la liste) a été éliminée. (Chp#2, p. 10, Traduction libre)

Enfin, comme dans le projet précédent, dans ce projet, la décision concernant l'institution bénéficiaire à choisir, se fait sur la base des exigences de la loi (par exemple que les bénéficiaires viennent de secteurs vulnérables) et d'autres facteurs tels que le temps, les ressources économiques et l'ouverture de l'institution bénéficiaire.

2. Sous-étape étape 2 : identification des besoins

Projet Cabanes touristiques

Une fois choisi le site où le projet aura lieu, le processus d'identification des besoins du projet Cabanes touristiques peut se résumer comme suit :

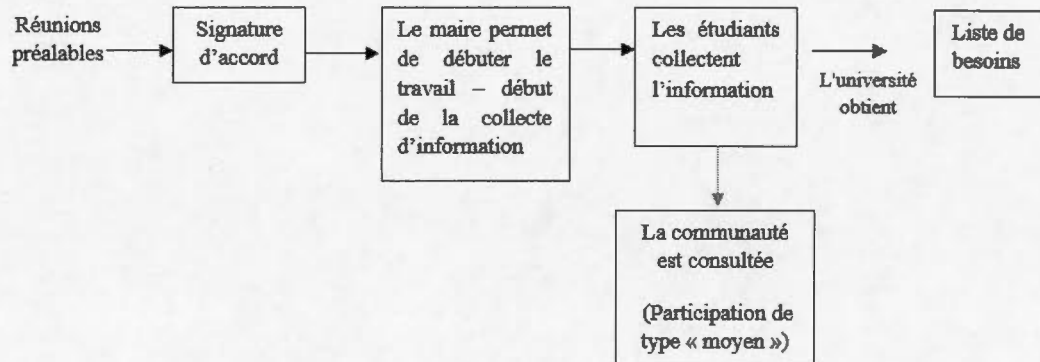


Figure 3.3 : Participation dans le processus d'identification des besoins du Projet cabanes touristiques

Avant de signer l'accord avec la municipalité (pour effectuer le projet), le chef de projet ainsi qu'un ou deux enseignants se réunissent plusieurs fois avec le maire et leurs représentants pour discuter des idées de projet et quelle sera la portée de l'accord. Au cours de ces réunions, la municipalité est ouverte à recevoir des suggestions ou des idées de l'université. Dans ce sens, la municipalité donne un contrôle et pouvoir partiel à l'université, de sorte qu'elle est responsable de la présentation de la plupart des idées.

L'objectif de ces réunions préalables est d'avoir une première idée très générale du projet, mais, qui peut être modifié seulement entre les autorités municipales et le chef du projet, c'est-à-dire pour le moment, sans la participation ou l'opinion des membres de la communauté, comme mentionné par l'un des représentants de la municipalité : « *Lorsque nous avons commencé à parler sur les idées, toute la communication était entre la municipalité et l'université [...] la communauté, à ce moment, ne savait pas ce qui se passait* » (RepM#1, p. 1, Traduction libre). Nous pouvons dire alors que les réunions préalables ont lieu seulement au niveau des « autorités », en d'autres mots, au niveau de ceux qui ont le pouvoir et les ressources pour prendre des décisions.

Une fois que les parties ont signé l'accord, le maire donne le feu vert à l'équipe du projet pour commencer à travailler. À ce moment-là, l'équipe n'a pas une idée claire du projet qu'elle veut effectuer (tel que mentionné précédemment, l'idée est très générale). C'est là que le gestionnaire de projet s'appuie sur l'opinion de la communauté à travers une enquête, pour recueillir une information plus complète basée sur leurs besoins réels. Cette collecte d'informations est faite par les étudiants. Les étudiants ici sont les responsables de l'élaboration des questions de l'enquête et de faire du porte à porte pour recueillir l'information, sous la supervision et l'orientation d'un ou de deux enseignants.

Au cours des enquêtes, la communauté participe pour la première fois et leur opinion est entendue ; toutefois sa participation est limitée à un type de participation par « consultation ». À cet égard, Arnstein (1969) et Pretty (1995) mentionnent que ce type de participation « *participation by consultation* » peut être une étape importante vers la pleine participation de la communauté dans un projet, cependant, Arnstein ajoute que si, lors de la consultation d'autres modes de participation ne sont pas combinés, ce processus deviendrait une « farce », car il ne garantit pas vraiment que les préoccupations et les idées de la communauté seront prises en compte (Arnstein, 1969, p. 219). Précisément, Arnstein et Pretty décrivent une situation similaire à ce qui est

arrivé à cette sous-étape. Bien que la communauté prenne une participation active à travers la consultation, cette participation est limitée seulement à ce niveau, car après avoir été consultée, sa participation disparaît.

D'après les résultats de l'enquête¹⁰, l'université obtient une liste des besoins de la communauté, qui est complémentaire à l'idée initiale préalablement conçue avec la municipalité.

Enfin, le chargé du projet et son équipe d'enseignants se réunissent pour décider quelle proposition de projet (de la liste des besoins) soumettre aux autorités municipales afin qu'ils prennent une décision finale. Ce processus de prise de décision est fait entre le chargé du projet et les autorités municipales. Ici, ni les étudiants ni les membres de la communauté consultée ne sont impliqués. La décision finale est basée en fonction du temps et des ressources (humaines et financières) de l'université (source : observation#1 réunion de travail effectuée dans la municipalité de Salitre).

Il est important de remarquer que dans cette sous-étape, les décisions sont largement prises en fonction des ressources financières que l'université peut contribuer à ces projets, car, selon la loi, l'université est celle qui doit prendre cette responsabilité. Le rôle de la municipalité est tout simplement un soutien, c'est-à-dire, la municipalité est chargée de contribuer à certains matériaux et ressources non financières (source : observation#1 réunion de travail effectuée dans la municipalité de Salitre).

Pour résumer, nous pouvons apprécier que dans cette sous-étape, le contrôle et le pouvoir sur les décisions et la planification du projet en général, se trouve entre les mains de l'université et des autorités municipales. En outre, nous pouvons apprécier également que cette sous-étape d'identification des besoins, est l'un des moments clés

¹⁰ Le traitement des données des enquêtes est mené par les étudiants sous la supervision des enseignants.

où la participation communautaire est présente pour la première fois ; toutefois, sa participation est limitée. Bien que nous ayons pu constater un certain intérêt de la part de l'université par rapport à la participation de la communauté, à travers de la consultation, cet intérêt ne reste pas tout au long de cette sous-étape. Dans cette sous-étape, « la consultation » n'est pas un indicateur valable pour montrer que l'objectif du processus d'identification des besoins est de garantir la participation communautaire, au contraire, cela montre que la consultation de la communauté correspond « au moyen » que l'université utilise pour atteindre son objectif : obtenir de l'information.

Projet Formation active pour les personnes âgées

Dans le cas du projet « Formation active pour les personnes âgées », le processus d'identification de besoins est similaire à celle décrite ci-dessus, avec certaines variantes. De la même manière que le projet précédent, l'idée initiale de ce projet est conçue par l'université, sans l'intervention ou la participation des bénéficiaires (la communauté). Dans ce cas, l'idée est venue de quelqu'un issu de l'université (du sous-doyen de la faculté) plutôt que d'une institution externe ou d'une municipalité. À cette époque, l'idée initiale était de créer une université pour les personnes âgées, mais cette idée a été modifiée et ajustée jusqu'à avoir une proposition plus complète qui répond aux exigences d'un projet d'extension (en conformité avec les exigences de la loi).

La première étape dans l'identification de l'idée de ce projet, était celle de réaliser des études initiales. Le chef de projet commence à chercher de l'information par rapport au sujet du projet, c'est-à-dire que commence alors une étape préliminaire de recherche où le principal objectif est d'examiner et d'évaluer les différentes options pour répondre à cette idée initiale du projet en termes de résultats attendus, ressources, couts, etc. (Buttrick, 2012, p. 59), comme mentionné par le chargé de projet : « *Je voulais avoir une idée plus claire, alors je suis allé visiter différents centres pour les personnes âgées parce que je voulais savoir ce qui a été fait dans la ville en ce qui concerne cette idée* »

(Chp#2, p. 9, Traduction libre). Ainsi, l'idée initiale que l'université avait, celle de créer une université pour les personnes âgées, est modifié afin d'élaborer une proposition de projet plus solide basée sur les résultats obtenus dans les études initiales (ainsi, le projet « Formation active pour les personnes âgées » est conçu). Jusque-là, aucune intervention des bénéficiaires ou des étudiants ne sont pas présentées au cours de ce processus d'études initiales, cela veut dire que le contrôle et la planification initiale du projet est assurée par le chargé du projet et les autorités de l'université.

Une fois effectuées les études préliminaires, le chargé du projet a besoin de réaliser une deuxième étude plus détaillée que la première, afin de prendre la décision finale, celle d'exécuter ou non le projet. C'est ici que les bénéficiaires ont un rôle de participants. Comme nous l'avons décrit dans le projet précédent, l'université s'appuie des enquêtes (*participation by consultation*) et des visites pour collecter les points de vue des bénéficiaires par rapport à la proposition du projet. Comme l'explique le gestionnaire

Le rôle des personnes âgées au cours des enquêtes était de donner leur point de vue [...] nous leur avons demandé s'ils acceptaient de faire quelque chose de différent pour ce projet, parce que d'habitude, les projets pour les personnes âgées sont orientés vers la thérapie ou préparation physique et psychologique. (Chp#2, p. 11, Traduction libre)

Donc, nous pouvons constater, à partir de cette description, que le but de la consultation était aussi de vérifier l'« acceptation » du projet par les bénéficiaires.

Comme nous pouvons le voir, dans ce cas, la participation des bénéficiaires est similaire au projet précédent, mais avec une différence, les bénéficiaires en plus d'être consultés sont également « informés » sur le projet. La quantité d'information qui est fournie aux bénéficiaires est limitée, ils sont informés sur les objectifs du projet à la fois que l'université insiste surtout sur les grands bénéfices que le projet peut apporter.

Ainsi, l'université s'assure que, les réponses des bénéficiaires au cours de la consultation et le degré d'acceptation initiale du projet, seront très positives.

En bref, nous pouvons remarquer que les mêmes résultats obtenus dans le projet précédent, sont également obtenus dans ce projet : l'université est la responsable de la conception de l'idée du projet et de mener des études pertinentes (initiale et détaillée) sans l'intervention ou la participation des bénéficiaires. L'université nécessite seulement la participation de la communauté pour obtenir des données ou leur point de vue à travers de la consultation et savoir si le projet sera accepté (participation vue comme « moyen »), situation similaire à celui décrit dans le projet précédent.

Le processus d'identification des besoins du projet Formation active pour les personnes âgées peut se résumer comme suit :

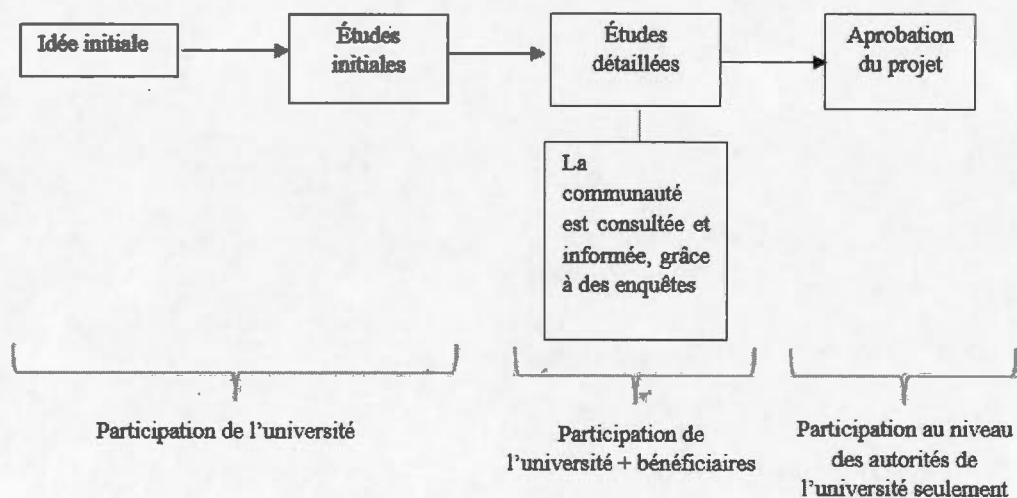


Figure 3.4 : Participation dans le processus d'identification des besoins du Projet formation active pour les personnes âgées

3. Sous-étape 3 : diffusion du projet

Projet Cabanes touristiques¹¹

La sous-étape de diffusion du Projet Cabanes touristiques peut être résumée comme suit :

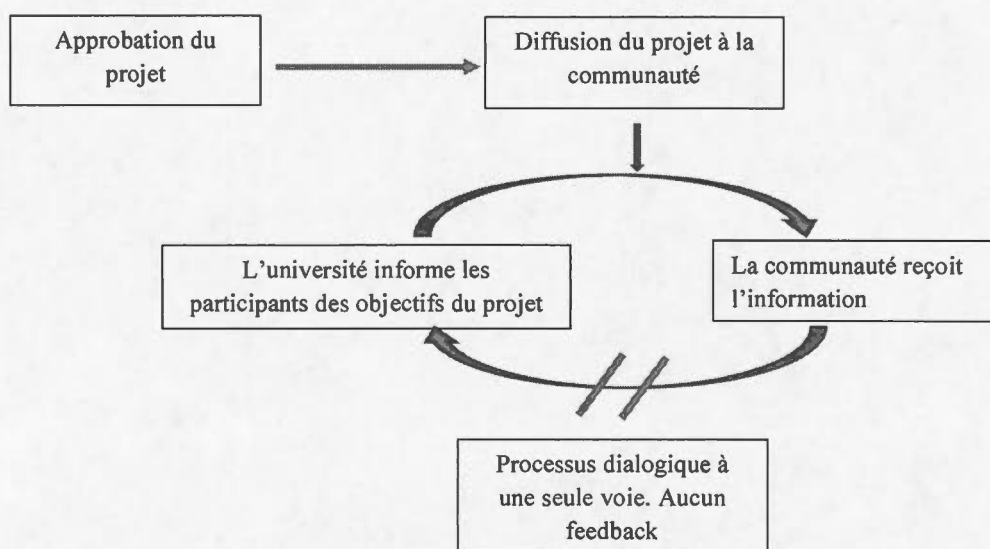


Figure 3.5 : Participation dans la sous-étape de diffusion du Projet Cabanes touristiques

Après que le projet est approuvé par les autorités de l'université et par l'autorité de la municipalité (le maire), le projet doit être « diffusé ou communiqué à la communauté ». Mais, avant de commencer avec cela, le chef de projet doit se réunir avec les étudiants

¹¹ Nous avons également ajouté aux résultats de cette sous-étape, les observations faites par la chercheuse sur le terrain du travail.

qui participeront au projet, afin de leur expliquer les objectifs du projet, la portée, la durée et leur rôle lors de l'étape d'exécution. Comme nous l'avons mentionné dans la première séquence du modèle d'Archer « la structure », la loi exige que les étudiants soient chargés d'effectuer le projet, c'est pour cette raison qu'une fois que le projet est approuvé, le gestionnaire de projet doit s'assurer que les étudiants comprennent à 100 % de quoi il s'agit.

Une fois que les étudiants sont informés de leur rôle dans le projet, le chef de projet et son équipe, avec la collaboration des représentants de la municipalité, convoquent une réunion avec toutes les parties prenantes du projet (étudiants, enseignants, représentants de la municipalité et membres de la communauté). Lors de cette réunion, nous avons eu l'occasion d'observer brièvement sur le terrain deux points importants : d'une part, le type de participation de la communauté en comparaison à la participation de l'université et d'autre part, les différences entre les intérêts de chaque partie prenante par rapport au projet (*source : observation#2 réunion de diffusion*).

Type de participation de la communauté contre la participation de l'université : informing

Au cours de la réunion de diffusion, nous avons observé que le rôle de l'université, (c'est-à-dire le rôle du chargé du projet, les enseignants et les étudiants), est d'informer la communauté sur les aspects du projet discutés précédemment entre les autorités de l'université et les autorités municipales. Comme mentionné dans la sous-étape précédente, l'approbation du projet est effectuée uniquement entre l'université et la municipalité sans l'intervention directe des membres de la communauté, c'est la raison pour laquelle c'est lors de la réunion, que la communauté prend connaissance (pour la première fois) de ce qui sera fait dans le projet : de l'objectif, la durée, ses principaux acteurs, etc.

Nous pouvons dire que, dans cette sous-étape, l'université est celle qui prend en grande partie le contrôle de la réunion. L'université est celle qui a la parole, tandis que la communauté participe en écoutant attentivement ce que l'université explique. Dans ce sens, le simple fait d'informer la communauté fait en sorte qu'il n'y a pas un processus dialogique à deux voies, grâce auquel la communauté peut s'exprimer et négocier le contenu du projet. Devant à ce scénario, la communauté a peu de possibilités d'influencer ou de modifier la proposition du projet conçue par les autres (Arstein, 1969). Donc, nous pouvons conclure que le but de cette réunion est que la communauté est présente juste pour entendre la proposition de l'université

Intérêts différents

Au cours de la réunion, nous avons pu également constater qu'il y avait des intérêts différents pour chaque partie prenante concernant le projet. D'une part, l'intérêt de l'université est « que le projet soit effectué ». L'université a grand intérêt à ce que le projet soit mis à exécution, afin de se conformer aux dispositions de la loi. Comme mentionné par le chargé de projet lors de la réunion : « *La loi exige que nous apportons notre connaissance à la société, ainsi que de tirer parti des points forts que vous comme communauté avez* ». (Traduction libre)

Pour atteindre son objectif, c'est-à-dire la mise en œuvre du projet, l'université a besoin de la participation de la communauté. L'université a besoin que la communauté assiste à toutes les réunions ou les événements qu'elle convoque. C'est pour cela qu'au cours de la réunion, l'université a invité plusieurs fois les bénéficiaires à participer avec des messages tels que « *ce projet ne coûtera rien pour vous [...] Nous devons tirer parti des forces concernant le tourisme de ce secteur [...] Notre objectif est de promouvoir vos points forts et les améliorer [...] Nous sommes là pour vous aider, mais nous avons aussi besoin de votre aide [...] Nous avons besoin de votre engagement pour mener à bien ce projet* ». (Traduction libre)

Enfin, l'université souligne que les activités du projet ne devraient pas être effectuées que par l'université, mais aussi par la communauté, car « *vous avez également des forces [...] alors, allons-nous travailler ensemble ?* ». C'est de cette manière que l'université encourage les bénéficiaires à prendre part au projet. Toutefois, la participation que l'université attend de la communauté est uniquement sa « présence ou assistance », c'est pourquoi le chargé de projet souligne à plusieurs reprises :

Vous devez être présents à la formation parce que cela va permettre d'améliorer votre qualité de vie, et de soutenir les gens dans leurs entreprises [...], alors, nous invitons la communauté à s'engager à « assister » [...] le succès du projet dépend de votre assistance à la formation. (Traduction libre)

D'autre part, l'intérêt de la municipalité est différent de celui de l'université. L'intérêt de la municipalité est d'obtenir l'acceptation de la communauté à travers le projet. Au cours de la réunion, nous avons pu observer un fossé entre la municipalité et ses habitants en raison des histoires passées, et un manque d'attention aux besoins de la communauté. Par conséquent, l'un des intérêts de la municipalité est précisément d'améliorer leur image auprès la communauté. Comme mentionné par le vice-maire lors de la réunion :

Le maire travaille « dur » pour la communauté, pour renforcer le tourisme. Pour l'instant, il y a un petit projet qu'on veut faire (il fait référence au projet Cabanes touristique), mais plus tard, il y aura plus de projets qui seront faits progressivement [...] Je peux dire que nous avançons à grands pas pour le progrès de cette ville. (Traduction libre)

En outre, la municipalité a aussi ses propres intérêts en tant qu'institution publique, à savoir, elle veut faire des projets en fonction de sa propre planification et du budget déjà établi, tel que mentionné par l'un des représentants de la municipalité au cours de la réunion : « *La formation que l'université vous offre va de pair avec les nouvelles ordonnances que la municipalité espère créer [...] cette formation est nécessaire pour*

vous tous (se réfère aux bénéficiaires) conformément aux ordonnances ». (Traduction libre)

Enfin, l'intérêt de la communauté est que la municipalité réponde à ses besoins et que ses opinions soient entendues. Devant cette situation, l'un des membres de la communauté affirme que « *depuis quelque temps, la municipalité nous a promis qu'ils vont mettre des salles de bains dans le parc et jusqu'à présent, vous ne l'a pas fait* ». Un autre membre de la communauté ajoute :

J'étais préoccupé au début de la réunion parce que je ne voyais aucune autorité de la municipalité ici à la réunion, mais maintenant au moins le vice-maire est ici et j'aime ça parce que maintenant, il semble qu'ils vont faire quelque chose pour nous (se référant au projet). (Traduction libre)

En bref : de ce qui précède, nous pouvons souligner qu'à ce stade, c'est à nouveau l'université qui assume un plus grand rôle et participation. Sa participation consiste principalement à informer la communauté sur le projet, tandis que le rôle de la communauté est de recevoir sa proposition. En termes de participation communautaire, nous pouvons dire que la participation de la communauté est encore « le moyen » permettant à l'université de commencer la mise en œuvre du projet. Comme mentionné ci-dessus, l'université a besoin de l'approbation de la communauté et de sa présence afin que le projet puisse être exécuté.

Projet Formation active pour les personnes âgées

Les résultats de cette sous-étape du projet « Formation active pour les personnes âgées » sont similaires à ceux décrits ci-dessus. Comme dans le projet précédent, la participation de l'université consiste à expliquer en détail le projet dont il s'agit. Dans ce cas, le chargé du projet avec les étudiants (qui participeront à la mise en œuvre) sont les responsables de cette activité. Rappelons-nous que précédemment, dans la sous-

étape d'identification des besoins, les bénéficiaires de ce projet ont déjà été informés brièvement sur les objectifs et la nature de leur participation ; par conséquent, l'information que l'université fournit au cours de cette sous-étape, est beaucoup plus détaillée. En ce sens, les informations que l'université détaille, au cours de la réunion, sont relatives à la formation que les personnes âgées recevront à travers le projet par exemple, le nombre de cours qu'ils recevront, le but de chaque cours, leurs enseignants, le rôle de leurs formateurs, la durée du projet, etc.

De la même manière que le projet précédent, la participation de la communauté est passive. Sa participation consiste à prêter attention et à écouter attentivement les détails du projet. Toutefois, au cours de cette réunion, l'équipe du projet essaie de motiver et d'encourager la participation des bénéficiaires. Le chargé du projet souligne par exemple que l'un des objectifs du projet est le « sauvetage des savoirs ancestraux », et que précisément, les personnes âgées ont des connaissances sur ce sujet. Par conséquent, le chef ajoute que, leurs connaissances et leur expérience seront importants pour la mise en œuvre du projet (Chp#2, p. 17).

Bien que nous n'ayons pas eu l'occasion d'observer in situ le comportement des bénéficiaires au cours de la réunion de diffusion, nous avons pu constater à travers les réponses de l'étudiant et de l'un des bénéficiaires que la participation des bénéficiaires était vraiment passive. Lorsque nous avons demandé à une personne âgée participant au projet si, au cours de cette réunion, elle avait l'opportunité de discuter ouvertement sur le projet, la personne interrogée a répondu : « *Non, nous écoutons tout simplement, rien de plus (no, nosotros nos limitamos a escuchar, nada más, RepPA#2, p. 1)* ».

3.2.2 Étape d'exécution

La phase de mise en œuvre semble être la partie du cycle de vie du projet où la participation communautaire est plus facile à obtenir (Cummings, 1997). Contrairement à ce que nous avons décrit dans l'étape de conception, où les autorités de l'université et les autorités de la contrepartie sont celles participant le plus et détenant en grande partie le pouvoir (dans la prise de décision), dans la phase d'exécution, les étudiants et les bénéficiaires sont les plus impliqués. Comme nous le verrons ci-après, les résultats concernant la participation des acteurs dans la phase d'exécution, diffèrent de ceux que nous avons trouvés dans la phase de conception

De la même manière que pour l'étape précédente, nous avons trouvé que la phase d'exécution est également divisée en plusieurs sous étapes. Ces sous-étapes nous donnent une idée claire de la façon dont la participation des acteurs change lors de l'exécution. Tel qu'expliqué dans la phase de conception, ces sous-étapes suivent un ordre ou une séquence. Tant pour le projet de cabanes touristiques que pour le projet formation des personnes âgées, nous pouvons dire que la phase d'exécution est divisée en deux sous étapes : une sous-étape de planification, et une sous-étape de développement de la mise en œuvre.

1. Sous-étape étape de planification avant l'exécution

Projet Cabanes touristiques

Établir les spécifications techniques du projet

Dans le projet Cabanes touristiques, avant de commencer la mise en œuvre du projet, il y a une planification. Cette planification consiste à établir les lignes directrices ou les spécifications techniques de la façon dont le projet doit être exécuté. C'est ici que les enseignants participent, mais leur participation est minime, ils interviennent seulement pour donner une orientation générale aux étudiants. Ils prennent le rôle de « tuteurs » et ils sont chargés de fournir aux étudiants le contenu du programme afin qu'ils puissent commencer l'exécution. En d'autres termes, dans cette sous-étape, les enseignants expliquent aux étudiants comment construire les cabanes. Comme mentionné l'étudiant interviewé :

Nous avons travaillé avec trois enseignants [...] l'un des enseignants par exemple, nous a donné les spécifications techniques de la technique de travail [...] le professeur d'urbanisme aussi, elle nous a aidés en ce qui concerne notre domaine de travail [...] elle nous a donné des références de la façon comment faire notre travail par rapport aux règles, c'est-à-dire de la façon de construire conformément aux règlements..., et maintenant, le professeur de la classe de structures a commencé à travailler avec nous. Le prof connaît beaucoup ce domaine parce qu'il le maîtrise. (Ét#1, p. 12, Traduction libre)

Ainsi, la contribution des enseignants au cours de la planification avant la mise en œuvre, est de donner les paramètres d'exécution comme convenu dans la phase de conception, alors que la contribution des étudiants est d'exécuter les travaux en vertu de ces directives.

Établir la communication

Nous avons également constaté que, dans la planification avant la mise en œuvre, l'un des aspects importants pour l'université est que les étudiants responsables de l'exécution du projet soient prêts à répondre aux questions de la communauté. Cette préparation se compose principalement de la manière dont les étudiants devraient communiquer avec la communauté. Devant cette situation, les enseignants soulignent qu'il est important que les étudiants soient prêts à faire face à toute sorte de dialogue avec la communauté et en particulier, il devrait exister un langage facile à comprendre. Comme expliqué par l'enseignant :

Je ne peux pas dire à la communauté, que le béton a une résistance de plusieurs kilos par centimètre carré, NON ! Je ne peux pas dire ça ! Je dois dire à la communauté, regardez, nous allons faire un mélange dans lequel nous mettons de sable, de la pierre, du ciment [...] et de la même manière comme nous parlons comme ça avec la communauté, les étudiants doivent également agir de cette façon. C'est pour ça que nous devons avoir d'abord une conversation avec nos étudiant [...] il y a des réunions avec nos étudiants avant d'exécuter le projet, parce qu'il est important qu'ils sachent que pour transmettre les connaissances à la communauté, ils doivent toujours utiliser un langage simple que tout le monde comprend. (Ens#1, p. 6, Traduction libre)

Ce que l'enseignant décrit dans le paragraphe précédent, est une preuve de la perception que les enseignants ont en ce qui concerne le niveau de connaissance de la communauté. Ils perçoivent que le niveau de connaissance de la communauté est inférieur au niveau de connaissance des étudiants. Donc, pour les enseignants, le langage que les étudiants doivent utiliser, devrait être similaire à celui de la communauté, c'est-à-dire, un langage simple et clair, évitant utiliser des mots techniques.

Projet Formation active pour les personnes âgées

Nous pouvons dire que la planification avant la mise en œuvre du projet formation active pour les personnes âgées est similaire à celle décrite ci-dessus avec une différence. Les enseignants, en plus de donner les directrices ou les instructions nécessaires aux étudiants avant de commencer l'exécution, ajoutent également un deuxième point : l'importance de la motivation et la participation de la communauté lors de la mise en œuvre.

L'importance de la motivation et la participation communautaire

Pendant l'entrevue, le chargé de ce projet parlait constamment de l'importance de maintenir les personnes âgées motivées pendant la phase de mise en œuvre. Étant donné que les étudiants sont les responsables de la mise en œuvre du projet, dans cette perspective, nous comprenons que le rôle des enseignants et du chargé du projet étaient également de préparer préalablement leurs étudiants pour atteindre cet objectif : « *Nous disions à nos étudiants, vous devez être motivateurs [...] et dans le cas où une personne âgée n'arrive pas à la classe, vous devez l'appeler tout de suite pour savoir la raison, c'est ça que vous devez faire, nous le disions* » (Chp#2, p. 14, Traduction libre). Nous avons pu également constater qu'une partie de cette motivation est fortement liée à l'aspect participation des bénéficiaires. Par exemple, à plusieurs reprises, le chef de projet commentait au cours de l'entrevue que, lors de la planification préalable, il disait aux étudiants « *s'il vous plaît, prenez beaucoup en compte l'opinion des personnes âgées* ». Cela signifie que les étudiants devaient permettre à la communauté de s'exprimer, d'opiner et de discuter en classe. En d'autres mots, les étudiants devaient permettre que la communauté participe et qu'il existe un dialogue à deux voies entre les étudiants et la communauté. Ainsi, la participation de la communauté va permettre, à son tour, qu'ils (les personnes âgées) se sentent motivés et attentifs au développement de la classe.

2. Développement de la mise en œuvre

Projet Cabanes touristiques

Le développement de la mise en œuvre (exécution) du projet Cabanes touristiques est réalisé par les étudiants. Comme mentionné précédemment dans la séquence de la structure, selon la loi, ce sont les étudiants qui doivent consacrer au moins 160 heures, au projet. Ces heures sont principalement utilisées au cours de l'étape d'exécution, c'est pour cette raison que dans cette étape ce sont les étudiants qui participent activement avec leurs connaissances.

Dans l'exécution du projet, nous avons constaté que chaque acteur participe différemment, c'est-à-dire que nous avons trouvé différentes formes de participation. Les étudiants, par exemple, prennent le rôle des « exécutants » du projet. Selon la description de l'un d'entre eux, les étudiants étaient responsables de la construction des cabanes du projet. Ils devaient couper du bois, faire des mesures, s'occuper des détails de la conception, et tout ce qui concerne la construction. Comme l'affirme également l'enseignant : « *La construction des cabanes est à eux, les étudiants, ils appliquent toutes les connaissances qui ont déjà acquis à l'université* » (Ens#1, p. 12). Tel que mentionné par l'enseignant, l'objectif principal au cours de l'exécution du projet, est que les étudiants mettent en pratique leurs connaissances.

La participation des enseignants, par contre, est de surveiller et de contrôler les activités que les étudiants effectuent. Mais outre cela, l'enseignant participe également en tant que « médiateur » entre les étudiants et la communauté au cas où il y a un problème lors de l'exécution, en particulier en ce qui concerne les connaissances techniques que l'étudiant ne se sent pas capable de gérer. Par exemple, l'enseignant explique :

On doit être très respectueux des coutumes de la communauté [...]. Il y a des gens dans la communauté qui préparent par exemple le béton d'une façon, et d'autres d'une autre façon. Donc, des différences peuvent surgir fréquemment, pas tant comme des discussions, mais plutôt comme une sorte de conversation avec la communauté [...] et souvent on doit jouer le rôle de médiateur (entre les étudiants et la communauté) et de leur dire et expliquer pourquoi ils devraient le faire comme nous le faisons, tu sais... et expliquer pourquoi ils ne devraient pas utiliser un certain type de matériaux [...]. (Ens#1, p. 5, Traduction libre)

Comme les enseignants, la municipalité joue également un rôle secondaire lors de l'exécution, sa participation consiste à suivre les activités logistiques, par exemple : trouver une place pour tenir des réunions, obtenir des matériaux si l'université en a besoin, etc.

Enfin, la participation de la communauté au cours de cette étape était plus passive que prévu. Selon les réponses de l'étudiant et d'un membre de la communauté, la communauté n'a pratiquement pas de rôle de participant lors de la construction des cabanes. Malgré que nous attendions que la communauté joue un plus grand rôle participatif (car ils sont les bénéficiaires directs du projet), la communauté a joué un rôle très secondaire dans cette étape : le rôle « d'observateur ». Leur participation s'est limitée à l'observation du travail que les étudiants font à leur profit. Nous pouvons dire que le type de participation de la communauté dans ce projet, ressemble à ce que décrivent Cohen et Uphoff (1980) « participation aux bénéfices ». Selon les auteurs, la participation aux bénéfices est la forme de participation plus passive, parce qu'ici la communauté est seulement un récepteur, cela signifie que la participation communautaire se base sur la réception des bénéfices sociaux découlant du projet. Ce type de bénéfices incluent par exemple la création d'écoles, de centres de santé, de logements, de routes, ou comme dans le cas de ce projet : la réinstallation de cabanes touristiques.

Cependant, nous avons trouvé aussi dans les réponses de l'enseignant interviewé un scénario différent par rapport à la participation de la communauté. Le professeur affirme qu'il peut également arriver que la communauté participe, mais à certains moments de l'étape d'exécution. Selon le professeur, l'université peut demander la participation de la communauté, en particulier leur « main d'œuvre » lors de l'exécution :

Les choses que nous demandons à la communauté est que si nous laissons une partie des matériaux dans le terrain de la construction, nous demandons qu'elle nous aide à nettoyer cet espace pour le lendemain, et s'il reste à faire quelque chose par exemple, si nous avons besoin de compacter le sol et puis déposer le béton, pouvez-vous nous aider ? Et puis quand nous sommes revenus le week-end, ils nous ont dit ce qu'ils ont fait et déclaré qu'ils donneraient un coup de main au besoin. (Ens#1, p. 7, Traduction libre)

De cette description de l'enseignant, nous comprenons que la communauté est impliquée pour aider les étudiants pendant la construction, mais seulement dans certaines activités de base qui ne requièrent pas beaucoup de connaissances et d'effort. En outre, selon le professeur, la communauté peut également collaborer à d'autres activités secondaires ou de soutien, tels que la préparation des aliments pour les étudiants ou fournir du matériel manquant pour la construction.

En résumé, si nous comparons la participation de l'université avec la participation de la communauté, nous pouvons dire que l'intérêt de l'université dans cette étape d'exécution est que les étudiants soient principalement les plus engagés dans le projet, puisque, comme mentionné ci-dessus, l'objectif ou le but de la mise en œuvre est qu'ils respectent leurs 160 heures de travail (conformément à la loi) et de mettre en pratique leurs connaissances acquises en classe (participation vue comme fin), tandis que la participation de la communauté devient le « moyen » pour atteindre cet objectif. Dans ce cas, l'intérêt de l'université envers la communauté se manifeste dans le fait qu'elle

participe avec sa main d'œuvre, mais seulement dans les activités que l'université requiert.

Projet Formation active pour les personnes âgées

Comme dans le projet précédent, pour ce projet, chaque acteur présente également une forme différente de participation lors de la mise en œuvre. Par exemple, les étudiants impliqués dans ce projet participent avec leurs connaissances. Ils sont les responsables d'enseigner et de transmettre le contenu de la classe aux bénéficiaires. Étant donné que ce projet est un projet de formation, les étudiants assument le rôle d'« enseignants ». L'étudiant explique brièvement comment la classe d'ethnographie et de folklore a été développée :

Dans la première classe, nous parlons de la signification du folklore et d'où vient le mot « folklore » [...] alors, pendant la classe, je parlais des célébrations typiques, des fêtes sociales et du folklore social, puis j'ai donné quelques exemples de fêtes ou des célébrations typiques bien connues dans notre pays comme par exemple la fête « de la mama negra, la pelea de gallos, etc. ». Les classes suivantes, je les ai gérées de la même façon... mais, d'abord, nous faisons un rappel de ce que nous avons vu à la dernière classe avec eux afin qu'ils puissent se rappeler des sujets abordés, et puis je parlais du sujet de la classe du jour. Pendant les cours, habituellement, je me suis référé à un événement. Par exemple, lorsque nous parlions de fêtes traditionnelles, je leur ai donné l'exemple de « la mama negra », et j'ai essayé de les engager avec des questions, alors, je leur demandais par exemple, s'ils étaient allés à cette fête, puis ils ont répondu « OUI, on est allé là-bas » ! [...] donc, ils s'exprimaient beaucoup, je peux dire que la classe d'ethnographie et folklore était le moment pour s'exprimer ! (Ét#2, p.7, Traduction libre).

Ainsi, et comme mentionné ci-dessus, l'étudiant met en pratique ses connaissances à travers la classe, tandis que les bénéficiaires prennent le rôle d'« étudiants » afin de recevoir cette connaissance. Contrairement au projet précédent, nous pouvons dire que, dans ce projet, la connaissance du bénéficiaire (les personnes âgées) et la connaissance de l'étudiant sont pris en considération, c'est-à-dire, ici l'opinion et la participation du

bénéficiaire compte. Comme décrit par l'étudiant dans le paragraphe précédent « *Ils s'exprimaient assez* », cela signifie que les bénéficiaires étaient libres de donner leur opinion pendant la classe. Nous pouvons dire qu'ici, l'objectif de l'université est non seulement que l'étudiant met en pratique ses connaissances, mais aussi que la communauté participe.

En ce qui concerne la participation des bénéficiaires dans la mise en œuvre, nous avons constaté que leur participation était beaucoup plus active que lors du projet précédent. Voici les commentaires du chef du projet :

L'étudiant présentait les thèmes et ensuite il donnait des explications à la classe. Puis, il demandait aux personnes âgées si elles connaissaient quelque chose sur ce sujet [...] Je me souviens qu'elles s'exprimaient beaucoup et comme elles venaient de différents endroits ou provinces, elles aimaient faire des commentaires par rapport à leurs traditions dans leurs villes. Alors les étudiants ont toujours fait des classes très participatives et par exemple quand je visitais une classe et je voyais que les élèves s'ennuyaient, j'essayais d'incorporer une autre activité pour la rendre plus intéressante. (Chp#2, p. 17, Traduction libre)

Comme nous pouvons le voir dans cette description, l'objectif dans cette étape est d'encourager la participation des bénéficiaires, c'est-à-dire encourager les bénéficiaires à présenter leurs idées, leurs expériences et leurs connaissances. Comme mentionné par le questionnaire de projet au cours de l'entrevue, l'un des objectifs du projet était le sauvetage des savoirs ancestraux des personnes âgées, par conséquent, les classes devaient être conçues pour atteindre cet objectif.

En outre, rappelons-nous que les étudiants ont été déjà préparés, dans l'étape de planification, à prendre en considération l'opinion des bénéficiaires en tout temps, car pour le chef de projet, ce fut une partie importante de la réussite du projet. Au cours de la mise en œuvre, nous constatons également que les bénéficiaires étaient libres de faire des modifications au programme établi, tel que mentionné par le chef de projet :

Nous avons dû changer une partie du contenu parce que les personnes âgées, au cours des classes, suggéraient d'autres choses à faire et il y avait aussi des sujets sans grand intérêt pour elles [...] Donc, je pense que nous prenions beaucoup en compte l'opinion des personnes âgées. (Chp#2, p. 13, Traduction libre)

Enfin, la participation des enseignants au cours de la mise en œuvre de ce projet devient secondaire. Leur participation consiste essentiellement à surveiller et contrôler les activités que les étudiants exécutent et de revoir le contenu des classes à exécuter conformément comme prévu.

En bref, l'étape d'exécution du projet Formation active pour les personnes âgées a été conçue pour faire que les étudiants et les bénéficiaires participent. L'intéressant du contenu des classes de ce projet est qu'il parvient à intégrer les deux connaissances ; les connaissances techniques et les connaissances ancestrales. Cela a conduit les étudiants et la communauté à apprendre les uns des autres en fonction de ce que chacun connaît et peut apporter à la classe.

Résumé de l'étape de conception et exécution

Le résumé de la participation des acteurs dans les étapes de conception et d'exécution (et leurs différences) est présenté ci-dessous pour chaque projet :

Tableau 3.1 : Résumé de la participation des acteurs dans les étapes de conception et d'exécution

	Projet Cabanes touristiques	Projet Formation active pour les personnes âgées
Étape de conception	<p>1. Dans cette étape de conception, les autorités de l'université et les autorités municipales sont celles qui participent principalement. Ce sont elles qui prennent les décisions au sujet de: quel projet exécuter, qui seront les participants, quel sera le budget, quel sera la durée du projet, etc.</p> <p>2. La participation des étudiants est secondaire. Ils sont le moyen pour atteindre les objectifs des sous étapes d'identification des bénéficiaires et d'identification des besoins. Les étudiants collaborent également à la recherche des bénéficiaires (à travers le sondage interne), et ils participent lors de la consultation à la communauté.</p> <p>3. La participation de la communauté est passive. Ils sont consultés uniquement pendant les sous étapes de l'identification des besoins et au cours de la sous-étape de diffusion du projet, c'est-à-dire qu'ils participent en tant que fournisseurs d'information. (participation by consultation).</p>	<p>1. Dans cette étape, les autorités de l'université et le chargé du projet sont celles qui participent principalement. Ce sont eux qui prennent les décisions au sujet de: quel projet exécuter, qui seront les participants, quel sera le budget, quel sera la durée du projet, etc.</p> <p>2. Les étudiants n'ont eu aucune implication dans la conception, ils étaient seulement présents lors de la sous-étape de diffusion du projet.</p> <p>3. La participation de la communauté a le même résultat que le projet Cabanes touristiques.</p>
Étape d'exécution	<p>1. L'exécution du projet est réalisée par les étudiants. L'objectif de l'université est d'obtenir que l'étudiant participe et met en pratique leurs connaissances.</p> <p>2. La participation des enseignants dans cette étape est secondaire. Ils sont chargés de contrôler que les activités soient respectées conformément à ce qui est établi.</p> <p>3. La communauté ne participe pas dans cette étape. Leur participation est basée sur la réception du bénéfice sociale que le projet produit (participation aux bénéfices).</p>	<p>1. L'exécution du projet est effectuée par les étudiants et les bénéficiaires. L'objectif de l'université est d'obtenir que les étudiants et les bénéficiaires participent avec leurs connaissances (techniques et ancestrales).</p> <p>2. La participation des enseignants dans cette étape est similaire au projet cabanes touristiques.</p> <p>3. La participation de la communauté est active. L'université encourage la participation de la communauté et prend en compte leurs opinions, expériences et connaissances.</p>

3.2.3 Facteurs qui entravent la participation

Comme le montre la figure 3.6, nous pouvons observer la manière dont l'implication des acteurs change à mesure que le projet avance. Par exemple, nous voyons comment la participation de la communauté est présente dans les sous étapes de l'identification des besoins et de l'exécution (en orange), tandis que lors de la prise de décisions et l'étape de la planification, leur participation n'est pas sollicitée. Comme mentionné dans le chapitre de la revue de la littérature, ces changements dans la participation des acteurs doivent être expliqués par des événements ou des facteurs (internes ou externes) qui provoquent de tel changement et affectent la participation (Cohen et Uphoff, 1980). Dans cette perspective, l'objectif de cette partie est d'expliquer précisément pourquoi ces changements sont survenus dans la participation et pourquoi la participation des acteurs est arrivée de cette façon. Ces changements peuvent être expliqués par l'apparition de « facteurs » au cours des étapes de conception et d'exécution.

Prise de décisions

- Chargé du projet
- Enseignants
- Autorités municipales
- Autorités de l'université

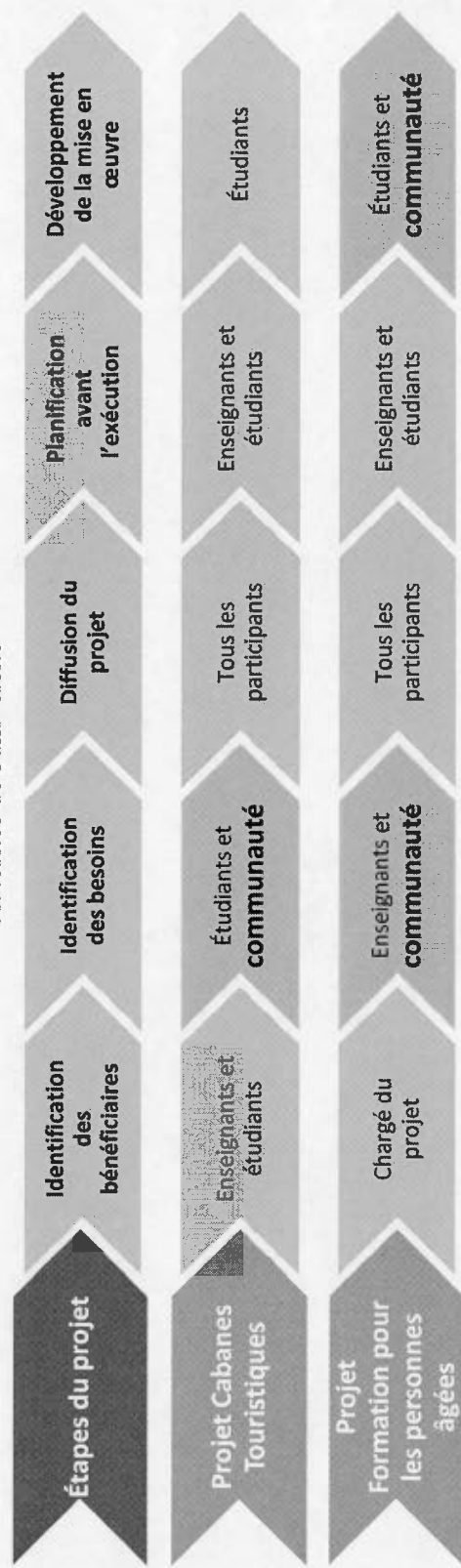


Figure 3.6 : Personnes impliquées dans les différentes étapes du projet

Nous avons trouvé trois facteurs qui provoquent des changements dans la participation : les facteurs associés à la structure (la loi), les facteurs qui sont internes à l'université et les facteurs qui lui sont externes.

Les facteurs associés à la structure

Les exigences de la loi relatives aux projets d'extension touchent et déterminent la façon de mener à bien ces projets. Cela provoque aussi des changements dans la participation des acteurs tout au long du projet.

Premièrement et comme mentionné dans la séquence de la structure, la loi exige que les projets d'extension soient effectués par les étudiants. La loi exige également que les enseignants aient comme fonction la planification, le suivi et l'évaluation du travail réalisé par les étudiants dans ces projets, c'est-à-dire la loi exige que les enseignants aient le rôle de tuteurs. Cet aspect de la loi, non seulement affecte la participation des étudiants et des enseignants, mais la détermine aussi. Nous avons observé au cours de toutes les étapes du projet que cette exigence est satisfaite à 100 %. Les enseignants, par exemple, sont impliqués principalement dans les premières étapes, dans la planification du projet et les étapes décisionnelles. Une fois que les décisions ont été prises, leur participation change et devient une participation plus passive ou secondaire. La participation de l'enseignant consiste à orienter et accompagner l'étudiant dans ses activités au cours de l'exécution du projet, tel que requis par la loi. Au contraire, l'étudiant commence par une participation passive et secondaire durant les premières étapes, mais sa participation change au cours de la phase de développement du projet. Dans l'étape d'exécution, l'étudiant participe à 100 %, tandis que l'enseignant contribue secondairement en tant que tuteur, tel que requis par la loi. Malgré cela, l'université pourrait intégrer la participation de la communauté dans les étapes décisionnelles ou pendant les premières étapes du projet, toutefois, puisque la loi ne

mentionne pas cet aspect dans aucun article, l'université se limite à accomplir ce qui est explicite dans la loi.

Deuxièmement, la loi exige également que le nombre d'heures que l'étudiant doit consacrer au projet d'extension soit au moins 160 heures. Devant cette situation, l'université est obligée de planifier un projet en fonction de ce nombre d'heures. Par conséquent, comme mentionné par les enseignants interviewés et les gestionnaires de projet, la plupart (pas tous) des projets d'extension finissent par être des petits projets de courte portée. Cette situation, « la courte durée du projet », affecte indirectement la participation de la communauté, puisque l'université préférera surtout impliquer les ressources à sa disposition qui ne nécessitent pas de temps, par exemple impliquer ses propres étudiants. En ce sens, l'université préférera mettre de côté des ressources nécessitant un plus grand engagement, comme la participation de la communauté. Nous savons que l'engagement de la communauté et l'encouragement de leur participation exigent du temps, il n'est donc pas surprenant de constater que la participation communautaire dans les deux projets étudiés, n'ait été prise en considération que dans les étapes où l'université requiert leur collaboration et une fois que cet objectif est atteint, leur participation disparaît (change).

Enfin, la loi exige également que les projets d'extension soient financés par la même université. Comme mentionné par les gestionnaires de projets, le financement des projets d'extension est réalisé principalement avec les ressources financières de l'université et une petite partie par des dons ou des ressources de la contrepartie (par exemple, dans le projet Formation active pour les personnes âgées, le ministère de l'inclusion économique et sociale a collaboré avec le transport, afin que les personnes âgées puissent se mobiliser et assister à des cours). Devant cette situation, si la contrepartie n'est pas financièrement impliquée de la même manière que l'université, la contrepartie n'a pas intérêt à participer activement au projet, pour elle, le projet serait une activité secondaire. De même, la contrepartie et les bénéficiaires ne seraient pas

obligés de prendre des décisions sur le projet, c'est pourquoi nous pouvons voir que la communauté pendant les étapes initiales et décisionnelles ne participe aucunement.

Facteurs internes à l'université

Nous avons trouvé que le facteur interne affectant le plus la participation des professeurs et des étudiants, est le facteur « temps ». Il s'agit du facteur qui apparaît le plus dans les réponses des étudiants, des enseignants et des gestionnaires de projet.

Selon la réponse des enseignants et des chefs des deux projets, des 40 heures travaillées par semaine, ils consacrent seulement entre trois à cinq heures de leurs temps à des projets d'extension. Selon les gestionnaires de projets, ceci est une politique de l'université. Il est évident que la priorité de l'université est que les enseignants consacrent la plupart de leur temps à se préparer pour les classes et les travaux de recherche, tandis que les activités d'extension sont considérées comme des activités secondaires. Par conséquent, le temps que le professeur consacre à des projets d'extension est très court, comme mentionné par l'un des enseignants interviewés, « *nous faisons ce que nous pouvons dans le temps dont nous disposons* ». Avec si peu d'heures, il est logique que l'enseignant préfère consacrer ses cinq heures aux activités les plus importantes du projet, comme la conception de l'idée et la prise de décision et de laisser les activités opérationnelles et la mise en œuvre aux étudiants, comme observé dans les deux projets analysés.

De plus, ce facteur temps influe directement sur la participation des professeurs. Comme ont mentionné les gestionnaires de projet et les étudiants au cours de l'interview: « *La plupart des enseignants n'ont aucun intérêt à participer à ces projets parce qu'ils n'ont pas le temps, ils ne sont pas engagés [...], pour eux, l'extension n'est pas une activité sérieuse* » (Traduction libre). Enfin, le manque de temps affecte non seulement la participation des enseignants, mais aussi celle des étudiants. Par exemple,

les étudiants du Projet Cabanes touristiques réalisent le projet d'extension uniquement le samedi et le dimanche pour ne pas interférer avec le temps de classe et le travail. Dans ce contexte, il est difficile pour l'université d'encourager la participation des étudiants et des enseignants.

Enfin, le deuxième facteur interne affectant la participation est lié à la gouvernance du projet. Comme mentionné précédemment dans l'analyse de la structure, il n'existe pas de politiques internes universitaires qui favorisent la participation communautaire par exemple. Il n'y a pas un cadre de gouvernance du projet pour diriger le cours des projets d'extension où la participation de la communauté ne soit pas seulement le moyen, mais aussi le but. Cela influe directement sur le degré de participation de la communauté, car s'il n'y a pas de paramètres, des politiques, des pratiques ou des processus qui encouragent la participation, la participation communautaire restera passive et continuera d'être le moyen pour atteindre les objectifs de l'université (Parfitt, 2004). Les chargés de projet sont conscients de ce problème, l'un d'entre eux a mentionné par exemple qu'actuellement les politiques internes de l'université ne sont pas bien définies pour améliorer la façon de réaliser les projets d'extension. Enfin, le chef de projet a indiqué que l'extension universitaire ne doit pas être considérée comme une « obligation », mais plutôt comme un engagement de l'université envers la société.

Facteurs externes à l'université

Nous avons également trouvé quatre facteurs externes à l'université qui affectent spécifiquement la participation de la communauté.

1. L'absence de compétences et de connaissances

L'absence d'implication de la communauté dans le projet est fortement liée à l'absence de compétences et de connaissances. Michener (1998) mentionne par exemple que les agences de développement sont généralement réticentes à céder le pouvoir aux communautés sur des projets ou des ressources, car ils pensent que les communautés ne disposent pas de compétences suffisantes pour mener à bien des activités importantes dans les projets (telles que la hiérarchisation des besoins, la gestion des ressources, la réalisation des rapports, etc.), de sorte que leur participation est limitée à un niveau fonctionnel. Ceci est précisément la perception des enseignants et des étudiants qui pensent que la communauté n'a pas les compétences suffisantes pour participer activement, et par conséquent, c'est l'université qui doit gérer et mettre en œuvre le projet. Par exemple, le chargé du Projet Cabanes touristiques a mentionné que c'est l'université qui a le plus de contrôle sur le projet car « *nous sommes ceux qui ont les connaissances et donc nous sommes ceux qui disons et décidons quoi faire [...]*. (Chp#1, p. 21, Traduction libre)

De plus, le chargé de projet ajoute : « *Notre rôle est d'enseigner et de transmettre des connaissances à la communauté* ». Cette affirmation par exemple, est liée au concept d'extension classique de Freire (1973) que nous avons mentionné dans le chapitre de la revue de la littérature. En effet, ce concept, fait référence à l'action « d'étendre, de transmettre » les techniques et les connaissances à ceux qui en connaissent moins (la communauté). En ce sens, comme mentionné par Freire, l'action d'entendre ou de déposer les connaissances, conduit à un acte d'invasion culturelle de ceux qui portent le contenu (l'université) à ceux qui reçoivent passivement (la communauté). Par conséquence, puisque l'université perçoit qu'elle est celle qui possède les connaissances, la communauté n'a pas d'autre choix que d'accepter ce qu'elle offre.

Enfin, étant donné que les communautés avec lesquelles les universités travaillent proviennent de secteurs vulnérables et pauvres, l'université perçoit que les communautés n'ont pas la même éducation ou compétences qu'une personne qui a étudié. Par conséquent, l'université pense que la communauté n'a pas la capacité de prendre des décisions ou de prendre le contrôle du projet. En effet, ce fut ce qui est arrivé dans les deux projets étudiés, la communauté n'a pas eu d'implication dans les étapes décisionnelles ou importantes du projet.

2. Facteurs politiques

« *Le problème, est le gouvernement local (la municipalité)* ». Ce fut la réponse de l'un des membres de la communauté du Projet Cabanes touristiques. Au cours de l'entrevue, le représentant de la communauté a évoqué à plusieurs reprises l'absence d'attention de la municipalité pour répondre aux besoins de la communauté :

Je ne veux pas savoir quoi que ce soit de la municipalité, la municipalité promet des choses, mais elle ne rien fait ! [...] Il y a trois ans, le maire a proposé de construire des salles de bains et des vestiaires pour les cabanes, il nous a dit que ce travail serait prêt dans un mois (tu sais), mais trois ans se sont déjà écoulés et il n'a rien fait ! Je peux vous donner d'autres exemples, il y a deux ans le maire a offert le bitumage de cette route (l'entrée de la plage) et le maire m'a dit : Donne-moi jusqu'au 27 novembre. Je me souviens qu'il a dit ça en face du directeur du tourisme [...] et après un an, j'ai dit au directeur que de tout ce que le maire a offert, est-ce qu'on a vu quelque chose de fait ? (RepC#1, p. 4, Traduction libre).

Ce flagrant manque d'attention a mené la communauté à devenir sceptique des propositions et promesses de la municipalité. C'est ce que nous avons observé par exemple lors de la réunion de diffusion du Projet Cabanes touristiques, où la communauté a exprimé leur mécontentement en émettant des commentaires négatifs contre le gouvernement local, tel que mentionné par le représentant de la communauté :

Pour moi, il était un peu pénible de voir comment les gens faisaient des critiques contre la municipalité lors de la réunion (en référence à la réunion de la diffusion du projet). La communauté ne croit plus rien ! [...] Je me souviens que l'architecte (chef de projet) disait tout le temps, écoutez ! Maintenant le maire va travailler fort pour vous [...] mais, les gens disent, eh bien, si vous (architecte) êtes la personne qui va aider à exécuter le projet, alors nous sommes d'accord, nous allons accepter [...]. (RepC#1, p. 4, Traduction libre)

Enfin, cette relation négative entre la municipalité et ses habitants affecte directement la participation de la communauté au cours du projet. Comme le montre la description du représentant de la communauté dans le paragraphe précédent, la communauté n'a aucun intérêt à participer à un projet où la municipalité est en charge de l'intervention. C'est pour cette raison que dans le Projet Cabanes touristiques, il a été très difficile d'impliquer la communauté dans les sous-étapes étapes d'identification des besoins et de la diffusion. Par exemple, l'étudiant interviewé commentait que lors de l'étape d'identification des besoins (pendant la consultation), la communauté ne voulait donner aucune information ou répondre à leurs questions parce qu'ils pensaient que les étudiants venaient de la part de la municipalité.

3. Facteurs historique-expériences passés

Dans le Projet Cabanes touristiques, la communauté n'était pas seulement sceptique des promesses de la municipalité mais aussi se méfiait des promesses de l'université, en raison des expériences négatives arrivées au cours des années précédentes. Ce fut précisément ce que les étudiants ont expérimenté pendant la sous-étape de l'identification des besoins (durant la consultation) « *La communauté nous disait: regardez, chaque année toutes les universités viennent, et ils nous promettent des choses. Les universités viennent ici « pour faire leurs recherches » mais finalement ils ne font jamais rien.* L'étudiant ajoute : *autrement dit, le fonctionnement des universités était de faire des recherches, puis des sondages ou enquêtes, puis ils obtenaient des résultats et finalement, ils présentaient la proposition du projet à la municipalité sur*

papier et voilà, c'est fini ! [...], le projet n'était jamais exécuté ! (Ét#1, p. 7, Traduction libre). Ces expériences passées ont éventuellement eu pour effet que la communauté n'a aucun intérêt à participer à d'autre projet, car ils pensent qu'ils vont obtenir les mêmes résultats que les années précédentes.

De la même manière, le chargé du Projet Formation pour les personnes âgées, commentait qu'il était difficile, au début, d'avoir une approche avec les personnes âgées. Le chargé de projet expliquait que lorsqu'il est allé consulter les personnes âgées de porte en porte, ils ont mentionné que de nombreuses institutions venaient leur proposer des projets et venaient leur offrir de participer à son projet, mais qu'enfin le projet n'était jamais réalisé. Donc, ils exprimaient leur découragement et leur méfiance : « *nous ne croyons plus* ». C'est pourquoi le chef de projet, lors de la conception, devait encourager les personnes âgées à participer et qu'il a dû expliquer les aspects positifs du projet et que leur participation serait l'un des facteurs clés du succès.

4. Facteurs culturels

La population rurale de nombreux pays a été habituée à chercher des réponses et de l'aide en dehors de leur communauté (Michener, 1998), comme c'est le cas des communautés équatoriennes. Comme le mentionne le chargé du Projet Cabanes touristiques, « *selon mon expérience, les communautés ont une culture de recevoir, ils pensent que nous (les universités) vont toujours leur donner tout cuit dans la bouche. Ceci est notre réalité* » (Chp#1, p. 22, Traduction libre). Selon l'opinion du chargé du projet, les communautés avec lesquelles ils travaillent sont des communautés très démunies, aux ressources très limitées, par conséquent, « *aucune aide externe ou que nous leur donnons n'est suffisante pour eux. Ceci est la coutume des communautés car ils aiment recevoir, mais ne donner rien en retour* » (Traduction libre). En d'autres mots, les communautés ont été habituées à être assistées pendant de nombreuses

années, ce qui explique pourquoi, ils sont dans une position d'attente, incapable de prendre des initiatives. Donc, la « participation » à laquelle ils sont habitués, est limitée à des contributions en espèces, des ressources matériaux ou leur main d'œuvre (Michener, 1998, p. 147) comme décrit dans l'étape d'exécution.

De plus, « *Many cultural values and norms tend to hinder people's engagement* » (Nuttavuthisit *et al.*, 2015, p. 56). Selon le commentaire du représentant de la communauté du Projet Cabanes touristiques, la tendance de la communauté dans ce cas particulier, est de rester dans le statu quo. Le représentant de la communauté expliquait que les gens de la communauté n'ont aucune idée des avantages qu'un projet peut apporter « *ils (les gens de la communauté) ne veulent pas s'améliorer, ne veulent pas sortir de la pauvreté, ils ne veulent aucun changement parce qu'ils croient que, si nous nous améliorons, le gouvernement va nous faire payer plus d'impôts* » (RepC#1, p. 9, Traduction libre). Par conséquent, pour la communauté l'idée de créer de la richesse, des bénéfices ou un développement par le biais d'un projet ou d'un programme, est un problème. Ces croyances des communautés empêchent, en quelque sorte, qu'elles soient disposées et prêtes à participer. C'est pourquoi certains membres de la communauté du Projet Cabanes touristiques, ne voulaient pas participer au projet.

3.3 Résultats de la troisième séquence du modèle : l'élaboration structurelle

Enfin, le modèle d'Archer se termine par la troisième séquence : « l'élaboration structurelle ». Après avoir examiné le processus de participation des acteurs au cours des étapes de conception et de la mise en œuvre des projets, la dernière étape consiste à analyser si les actions prises par les acteurs lors de ces étapes (et qui ont eu lieu dans un contexte structurel), produisent finalement un changement dans la structure proposée, ou au contraire, sa reproduction.

Dans son modèle, Archer mentionne que les personnes qui se confrontent à des frustrations au sein de la structure établie cherchent à l'éliminer par leurs actions, poursuivant donc le changement structurel, tandis que ceux qui reçoivent des bénéfices de la structure, vont essayer de la maintenir en défendant ainsi la stabilité structurelle ou la reproduction. Dans le cas présent, les actions prises par les participants au cours des projets ont tendance à « reproduire » la structure initiale.

D'une part, les actions prises par l'université étaient effectuées de manière à respecter tous les paramètres requis par la loi en ce qui concerne les projets d'extension et de participation (tels que la durée, le budget, les rôles, etc.), c'est-à-dire qu'elles reproduisent ce que la structure propose. En ce qui concerne la participation communautaire dans les deux projets analysés, nous avons décrit comment la participation de la communauté devenait le « moyen » pour atteindre les objectifs de l'université (Parffit 2004). Par exemple, nous avons décrit comment le pouvoir, vu du point de vue de la participation comme moyen, revenait uniquement à l'université. Nous avons également mentionné la façon dont la participation communautaire n'était utilisée que dans certaines sous-étapes du projet (*a short-term exercise*), mais qu'une fois l'activité terminée, leur participation déclinait. Nous avons également dit que les actions prises par l'université par rapport à la participation ont été axées sur la participation des étudiants. En ce sens, l'intérêt de l'université était la plupart du temps d'impliquer les étudiants dans le projet, car la loi l'exigeait (reproduction de la structure proposée).

D'autre part, les actions prises par la communauté étaient celles d'accepter le type de participation que l'université leur offrait (participation vue comme moyen), c'est-à-dire de reproduire à nouveau la structure. Enfin, la reproduction de la structure s'intensifie en raison de la présence des facteurs : Des facteurs internes à l'université tels que le manque de temps et le manque de politiques internes qui encouragent la participation de la communauté et des facteurs externes tels que l'absence de

compétences perçues, la culture communautaire, les facteurs politiques et les histoires passées. Ces divers facteurs exercent une pression afin que la structure proposée soit maintenue. En d'autres mots, ces facteurs entravent le travail de l'université pour tenter d'impliquer activement la communauté, donnant ainsi comme résultat que la participation communautaire vue comme moyen est reproduite. Par conséquent, la structure d'extension universitaire proposée, avec une approche classique et une participation communautaire vue comme moyen « est reproduite » par les interactions des acteurs au cours des étapes de conception et de la mise en œuvre des projets analysés.

Finalement, Archer explique que lorsqu'il y a des liens nécessaires et internes de complémentarité, « les institutions se renforcent mutuellement, s'invoquent mutuellement et fonctionnent mutuellement » (Traduction libre, Archer, 1995/2009 section 5282). Ces relations complémentaires nécessaires créent des situations dans lesquelles tous les acteurs ont quelque chose à perdre si la relation se termine (certains perdent plus que d'autres), par conséquent, les acteurs tenteront de protéger la relation et de prévenir tout changement. Cette « *situational logic of protectionist* » conduit, selon Archer au maintien de la structure, car il n'y a pas de forces dynamiques internes qui conduisent à sa rupture. Ceci est précisément le cas de la relation entre l'État, l'université et la communauté dans ces projets d'extension. La relation entre l'État et l'université est complémentaire et nécessaire. L'État a besoin de la participation de l'université pour atteindre l'objectif visé dans l'analyse de la structure qui est de « améliorer la qualité de vie de la population et répondre aux besoins de développement local à travers des projets d'extension ». Par conséquent, l'État tente de protéger la relation avec l'université pour atteindre cet objectif. D'autre part, la position que l'université prend est celle de protéger également la relation, car si l'université ne répond pas aux objectifs énoncés dans la loi, la conséquence serait punitive. Pour la communauté, la situation est la même car elle bénéficie des projets d'extension que les universités lui offrent, malgré que sa participation dans les projets soit minime, la

communauté va toujours préférer maintenir la relation. Par conséquent, l'université et la communauté préféreront maintenir la structure proposée contre la possibilité de la perte des avantages et des punitions que la rupture signifierait.

Pour terminer, l'ensemble de notre analyse réalisée à partir du modèle des trois séquences d'Archer est résumé dans la figure 3.7. La dynamique de la participation des parties prenantes dans les projets analysés, est finalement représentée comme suit:

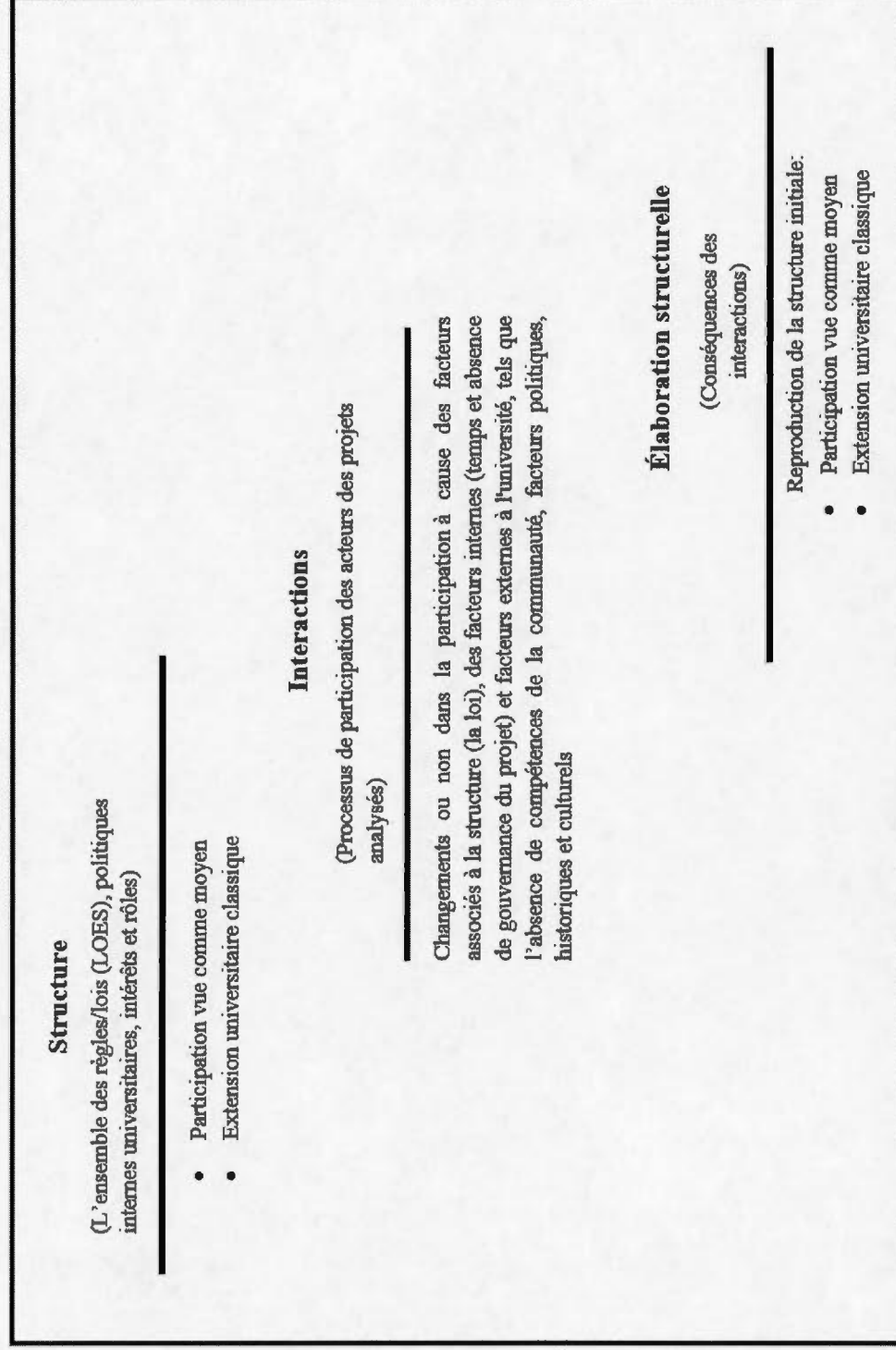


Figure 3.7 : La dynamique de la participation des acteurs représentée à travers le modèle d'Archer (1995)

CONCLUSION

Principales contributions de la recherche

L'étude de la dynamique de la participation entre l'université et la communauté, est un sujet peu abordé dans les programmes et projets d'extension universitaire en général et en Équateur en particulier. Bien que la participation soit un mécanisme essentiel pour le succès et la durabilité de ces types de projets, peu d'études approfondissent comment se développe cette participation université-communauté dans le contexte universitaire équatorien. En outre, le fait que le développement des programmes et des projets d'extension est actuellement évalué et tenu par la Loi sur l'enseignement supérieur équatorien, fait de la problématique de la participation un sujet riche en débat. Cette recherche vise précisément à mieux comprendre la participation entre ces deux acteurs (université-communauté) à travers l'étude de la dynamique participative (changements) dans deux projets d'extension réalisés dans la ville de Guayaquil, Équateur. Pour analyser la dynamique participative entre l'université et la communauté, nous avons utilisé les trois phases du cycle morphogénétique/morphostatique proposé par Archer en 1995 : le conditionnement structurel, les interactions et l'élaboration ou reproduction structurelle. En suivant cette séquence proposée par Archer, nous avons analysé en premier lieu, l'aspect structurel qui dirige actuellement le cours de ces projets d'extension, c'est-à-dire, les lois, les règlements, les politiques et les rôles autour de la participation et de l'extension universitaire.

L'objectif de cette première analyse était de vérifier si la structure initiale d'extension facilite la participation communautaire ou si, au contraire, permet que tout le pouvoir et contrôle restent entre les mains de l'université (Parfitt, 2004). Deuxièmement, après avoir analysé la structure, notre analyse a porté spécifiquement sur l'observation de la participation de l'université et de la communauté lors du développement des projets. Notre but était d'observer, à partir de cette structure initiale, comment la participation de ces deux acteurs change au cours des étapes de conception et d'exécution des projets. Pour ce faire, nous nous appuyions sur des entretiens avec un groupe de neuf personnes impliquées dans les projets (gestionnaires de projet, enseignants, étudiants, autorités municipales et membres de la communauté) et des observations directes. Enfin, après avoir analysé le processus de participation au cours des étapes de conception et de la mise en œuvre, notre but était d'observer si les participants au projet ont tendance à reproduire la structure initiale d'extension ou si, au contraire, ils ont tendance à la changer (reproduction ou élaboration structurelle du modèle d'Archer). Les résultats de notre recherche, à travers les trois séquences du modèle d'Archer, nous ont permis d'obtenir trois contributions principales.

Premièrement, la structure d'extension universitaire qui dirige le cours des projets d'extension en Équateur tend à favoriser la participation de l'université et non de la communauté. En ce sens, la structure imposée par la Loi sur l'enseignement supérieur et ses règlements, exigent que seuls les étudiants et les professeurs universitaires soient responsables de la planification et de la mise en œuvre de ces projets, en laissant de côté la participation de la communauté. Nous avons constaté que tout au long des étapes de la conception et de l'exécution des deux projets analysés, les gestionnaires de projet et les enseignants sont ceux qui prennent les décisions, planifient et contrôlent le développement des projets. Ils sont ceux qui ont une plus grande participation et un pouvoir pendant les premières étapes du projet où les décisions les plus importantes sont effectuées. Les étudiants sont les responsables de la mise en œuvre du projet, tandis que la participation de la communauté est utilisée uniquement dans les moments

où l'université requiert sa participation. En d'autres termes, la participation communautaire à ces deux projets, a été utilisée comme un « moyen » pour atteindre les objectifs prédéfinis par l'université (participation comme un moyen). Dans les deux projets, la participation communautaire était un exercice à court terme « *short-term exercise* », utilisée dans certaines étapes du projet, mais une fois l'étape terminée, la participation communautaire devenait faible (Oakley, 1991).

Deuxièmement, il y a des forces internes et externes à l'université qui renforcent la reproduction de cette structure d'extension universitaire. Plusieurs études mentionnent qu'il y a des facteurs, des éléments ou des événements qui pourraient avoir une incidence négative sur la participation communautaire (Cohen et Uphoff, 1980 ; Oakley, 1991 ; Michener, 1998). Comme nous l'avons observé dans les deux projets analysés, des facteurs internes tels que le manque de temps des gestionnaires de projet et des enseignants et le manque de gouvernance dans les projets, ont empêché que la participation communautaire soit plus facilement mise en œuvre, en particulier dans l'étape initiale des projets (conception). Le manque de temps des enseignants, par exemple, est une variable qui défavorise la participation communautaire. Selon la réponse des gestionnaires du projet et des enseignants, les enseignants en général ne disposent pas de temps à consacrer pendant leurs heures de travail pour les projets d'extension et encore moins de temps à consacrer au développement des capacités de participation de la communauté. En plus des facteurs internes, il y a aussi des facteurs externes à l'université. Le problème majeur externe trouvé dans les deux projets, était la perception que les enseignants et les étudiants ont par rapport à l'absence de connaissances et de compétences de la communauté. Pour eux, cela signifie que la communauté n'a pas la capacité de participer à des activités importantes du projet telles que la prise de décision, la planification, la gestion et la mise en œuvre. Par conséquent, l'université n'a pas d'autre choix que d'utiliser la participation communautaire pour les activités les plus simples et qui ne requièrent pas de connaissances techniques. Nous avons également trouvé d'autres facteurs externes qui défavorisent la participation

communautaire tels que la culture de la communauté et les expériences passées négatives. Au fil du temps, la communauté a été habituée à recevoir de l'aide externe des organismes ou des universités et à avoir toujours un rôle passif ou contemplatif. Cette forme passive de participation de la part de la communauté, acquise et ancrée dans sa culture, empêche d'une certaine manière l'université d'attirer l'intérêt de la communauté à participer activement à ces projets. Tous ces facteurs internes et externes renforcent, d'une manière ou d'une autre, la participation communautaire de type « moyen », ce qui rend impossible pour l'université de prendre des actions contraires à celles proposées par la structure initiale. Par conséquent, les actions de l'université finissent par reproduire la structure d'extension universitaire établie.

Enfin, ce type de participation communautaire passive (participation comme un moyen), est loin d'atteindre l'approche sociale d'extension proposée par Freire en 1973. Le fait que les universités continuent de participer à travers le transfert de connaissances à la communauté, sans considérer le dialogue et la participation active des bénéficiaires, reproduit le modèle d'extension classique qui s'effectuait dans les années soixante. Rappelez-vous que cette approche classique a été beaucoup critiquée dans le passé en raison de la relation autoritaire et dominante de l'université envers la communauté, toutefois notre recherche démontre que cette approche classique continue à se reproduire actuellement.

Limites de la recherche

Les neuf entrevues réalisées et les observations qui ont été faites sur le terrain nous ont permis de comprendre comment la participation de l'université et de la communauté change au cours des projets d'extension, toutefois, en raison du peu de temps que nous avons pour collecter les données en Équateur (deux mois) et les contraintes de temps des répondants, cela a rendu difficile l'interview des membres de la communauté aux deux projets. Notre objectif initial était d'interviewer au moins

deux membres de la communauté pour chaque projet afin de comparer leurs réponses avec celles des enseignants et des étudiants, mais en raison de contraintes de temps nous avons dû interviewer un seul membre de la communauté par projet. En outre, le fait de n'avoir effectué que neuf entrevues est aussi un facteur limitant, car plus d'entrevues auraient permis plus de robustesse dans l'analyse.

Enfin, étant donné que les projets analysés étaient en cours d'exécution, la collecte de données dans l'étape d'exécution a été plus limitée que dans l'étape de conception. En ce sens, nous croyons que notre analyse de la dynamique participative au cours de l'étape de conception a été présentée d'une manière plus détaillée, contrairement à l'analyse que nous avons faite dans l'étape de mise en œuvre.

Pistes de recherche

Une première piste de recherche qui pourrait être considérée est la comparaison de la dynamique participative des acteurs entre différents types de projets d'extension et entre différentes universités. Notre recherche présente une brève comparaison de la dynamique de la participation entre deux projets (un projet technique et un projet de formation), mais ce ne fut pas notre but, par conséquent, il serait souhaitable de pousser l'analyse plus loin et de comparer la dynamique participative en différents cas de projets d'extension réalisés en Équateur.

Une seconde piste serait d'approfondir l'analyse de la participation des parties prenantes pendant l'étape de mise en œuvre, à travers une recherche ethnographique. Tel que mentionné dans notre recherche, les projets sélectionnés étaient encore en cours d'exécution, de sorte que nous avons perdu quelques détails de la participation des acteurs qui auraient pu être collectées si les projets avaient été entièrement finalisés. Nous croyons également qu'il est aussi important pour des futures recherches, d'intégrer l'analyse post-projet, c'est-à-dire, de réaliser une étude où les résultats du

processus de participation soient également évalués par les participants et déterminer s'ils ont une influence positive ou négative sur les objectifs du projet.

Leçons tirées

Enfin, les résultats présentés dans cette étude peuvent servir de référence pour améliorer la façon dont les projets d'extension sont actuellement gérés. Voici quelques leçons tirées, tant au niveau de l'université que des communautés bénéficiaires, en vue d'améliorer les actions futures entre les parties et d'atteindre le but ultime des projets d'extension universitaire en Équateur.

Objectifs et politiques internes clairs : Nous croyons qu'il est primordial que les actions futures que les universités équatoriennes prendront en lien avec les projets d'extension puissent aller plus loin que les paramètres requis par la loi. Par exemple, les universités devraient se préoccuper d'incorporer le concept de participation dans leurs politiques internes, non seulement la participation des étudiants et des enseignants, mais aussi la participation de la communauté comme indicateur de succès. De même, les politiques des universités équatoriennes devraient promouvoir et faciliter la participation des bénéficiaires dès le début du projet, impliquant la communauté à tous les stades du projet.

En outre, l'objectif que l'université souhaite atteindre en ce qui concerne l'extension universitaire devrait être clairement définie au sein de leurs politiques internes. Par exemple, l'université devrait indiquer clairement le type d'extension qu'elle souhaite exécuter, soit un type d'extension classique, soit un type d'extension davantage sociale (dans lequel la communauté est activement impliquée). Ainsi, les projets d'extensions seraient alignés pour atteindre cet objectif.

L'importance de l'étape de conception du projet : Dans l'étape de conception du projet Cabanes touristiques, nous avons constaté que les intérêts des parties prenantes étaient différents. Nous croyons qu'il est nécessaire que chaque intervenant prenne le temps de discuter de leurs intérêts dès le début du projet afin de parvenir à un accord. Il est important que l'université écoute les intérêts de la communauté au cours de l'étape de conception ; de cette façon, la communauté n'aura pas l'impression que le projet est imposé par l'université ou par la municipalité. Il est évident que la communauté se sentirait plus engagée dans le projet, si leurs intérêts sont pris en compte.

Capacity building : Kelly et Vlaenderen (1996) mentionnent que, dans les objectifs des projets destinés au développement communautaire « *development projects should incorporate the need to build the capacity for active participation* ». Comme les résultats le montrent, l'université perçoit que la communauté n'a pas suffisamment de connaissances pour participer activement au projet. Pour contrer cela, l'université devrait envisager de renforcer certaines compétences qu'ils perçoivent que la communauté manque. Par exemple, l'université pourrait former des membres de la communauté dans les aspects suivants : comment effectuer le brainstorming, comment organiser des idées, comment faire des rapports techniques, etc. De cette façon, la communauté serait plus disposée à participer à d'autres activités importantes telles que la prise de décision. En plus de former la communauté, nous pensons également que les étudiants et les enseignants devraient être formés par rapport à l'importance de la participation communautaire dans les projets d'extension. De cette façon, les étudiants et les enseignants seraient plus engagés à écouter et à dialoguer avec les membres de la communauté et à prendre des décisions ensemble.

ANNEXE A

GUIDE D'ENTRETIEN

Questions pour les chargés de projets :

	Questions principales	Questions de relance
Aspect macro	Loi (LOES)	<ul style="list-style-type: none"> • Que signifie l'extension universitaire pour vous ?
		<ul style="list-style-type: none"> • Selon vous, comment les universités concevaient-elles l'extension universitaire avant que la loi existe ? Comment la conçoivent-elles actuellement ?
		<ul style="list-style-type: none"> • Quels sont les aspects que la Loi sur l'enseignement supérieur mentionne dans le cadre des projets d'extension ?
		<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs • Contenu • Rôles • Budget • Intérêts • Participation communautaire • Portée/temps
Aspect méso	Politiques internes, règlements	<ul style="list-style-type: none"> • Objectifs • Contenu • Rôles • Budget • Intérêts • Participation communautaire • Portée/temps

Aspect micro	Étape de conception	<ul style="list-style-type: none"> • Comment s'est passé la conception de ce projet ? Décrivez-la, étape par étape. 	Conception de l'idée (Qui a généré les idées ?) Qui a pris l'initiative ? Qui a pris les décisions ? Lesquelles ? Quelle est la contribution de chaque acteur ?
		<ul style="list-style-type: none"> • Selon votre perception, dans cette phase, à quels moments la communauté a-t-elle eu le plus grand contrôle et à quels moments l'université a-t-elle eu le plus grand contrôle ? 	Donner exemples
		<ul style="list-style-type: none"> • Quel type de participation pensez-vous que la communauté démontre à cette étape du projet comparée à la participation de l'université ? 	Décrire et donner exemples
		<ul style="list-style-type: none"> • À votre avis, avez-vous observé des facteurs internes ou externes qui ont influencé (positivement ou négativement) votre participation et la participation de la communauté ? 	Lesquels ? Donner exemples
	Étape d'exécution	<ul style="list-style-type: none"> • Comment s'est passé l'exécution de ce projet ? Décrivez-la, étape par étape. 	Quel est votre rôle à cette étape ? Quelle est votre contribution ?
		<ul style="list-style-type: none"> • De quelles façons pensez-vous que la communauté a contribué à cette étape ? 	Ressource financières Main-d'œuvre (De quelle manière ?) Matériaux Informations Gestion (De quelle manière ?) Qui a établi cette contribution ?
		<ul style="list-style-type: none"> • À votre avis, avez-vous observé des facteurs internes ou externes qui ont influencé (positivement ou négativement) votre participation et la participation de la communauté ? 	Lesquels ? Donner exemples

Questions pour les enseignants :

	Questions principales	Questions de relance
Étape 1 : Conception	<ul style="list-style-type: none"> Comment s'est passé la conception de ce projet ? Décrivez-la, étape par étape. Quelles activités avez-vous réalisées ? 	Conception de l'idée (Qui a généré les idées ?) Qui a pris l'initiative ? Qui a pris les décisions ? Lesquelles ? Quelle est la contribution de chaque acteur ?
	<ul style="list-style-type: none"> Selon votre perception, dans cette phase, à quels moments la communauté a-t-elle eu le plus grand contrôle et à quels moments l'université a-t-elle eu le plus grand contrôle ? 	Donner exemples
	<ul style="list-style-type: none"> Quel type de participation pensez-vous que la communauté démontre à cette étape du projet comparée à la participation de l'université ? 	Décrire et donner exemples
	<ul style="list-style-type: none"> À votre avis, avez-vous observé des facteurs internes ou externes ont influencé (positivement ou négativement) votre participation et la participation de la communauté ? 	Lesquelles ? Donner exemples
	<ul style="list-style-type: none"> Comment s'est passé l'exécution de ce projet ? Décrivez-la, étape par étape. 	Quel est votre rôle à cette étape ? Quelle est votre contribution ? Qui a fait quoi ? Changements à la demande ? Qui a pris des décisions ?
Étape 2 : Exécution	<ul style="list-style-type: none"> De quelles façons pensez-vous que la communauté a contribué à cette étape ? 	Ressource financières Main-d'œuvre (De quelle manière ?) Matériaux Informations Gestion (De quelle manière ?)

			Qui a établi cette contribution ?
		<ul style="list-style-type: none">À votre avis, avez-vous observé des facteurs internes ou externes qui ont influencé (positivement ou négativement) votre participation et la participation de la communauté ?	Lesquels ? Donner exemples

Questions pour les étudiants :

		Questions principales	Questions de relance
Étape 1 : Conception	Participation dans la prise de décision	<ul style="list-style-type: none">Comment s'est passé la conception de ce projet ? Décrivez-la, étape par étape. Quelles activités avez-vous réalisé ?	Conception de l'idée (Qui a généré les idées ?) Qui a pris l'initiative ? Qui a pris les décisions ? Lesquelles ? Quelle est la contribution de chaque acteur ?
		<ul style="list-style-type: none">Selon votre perception, dans cette phase, à quels moments la communauté a-t-elle eu le plus grand contrôle et à quels moments l'université a-t-elle eu le plus grand contrôle ?	Donner exemples
		<ul style="list-style-type: none">Quel type de participation pensez-vous que la communauté démontre à cette étape du projet comparée à la participation de l'université ?	Décrire et donner exemples

		<ul style="list-style-type: none"> À votre avis, avez-vous observé des facteurs internes ou externes qui ont influencé (positivement ou négativement) votre participation et la participation de la communauté ? 	Donner exemples
Étape 2 : Exécution	Participation dans la mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> Comment s'est passé l'exécution de ce projet ? Décrivez-la, étape par étape. 	Quel est votre rôle à cette étape ? Quelle est votre contribution ? Qui a fait quoi ? Changements à la demande ? Qui a pris des décisions ?
		<ul style="list-style-type: none"> De quelles façons pensez-vous que la communauté a contribué à cette étape ? 	Ressource financières Main-d'œuvre (De quelle manière ?) Matériaux Informations Gestion (De quelle manière ?) Qui a établi cette contribution ?
		<ul style="list-style-type: none"> À votre avis, avez-vous observé des facteurs internes ou externes qui ont influencé (positivement ou négativement) votre participation et la participation de la communauté ? 	Lesquels ? Donner exemples

Questions pour les membres de la communauté :

	Questions principales	Questions de relance
Étape 1 : Conception	<ul style="list-style-type: none"> Comment s'est passé la conception de ce projet ? Décrivez-la, étape par étape. Quelles activités avez-vous réalisées ? (Si le membre de la communauté n'a pas participé à ce moment : passer à la question suivante.) A quel moment a été votre première rencontre avec l'université ? (Décrivez la situation.) 	<p>Conception de l'idée (Qui a généré les idées ?) Qui a pris l'initiative ?</p> <p>Qui a pris les décisions ? Lesquelles ?</p> <p>Quelle est la contribution de chaque acteur ?</p> <p>Quelles activités avez-vous fait à ce moment ?</p> <p>Quel était votre rôle à ce moment ? Quelle est votre contribution ? Quel était le rôle de l'université ?</p> <p>(Décrire la situation)</p>
	Participation dans la prise de décision	Lesquels ? Donner exemples
	<ul style="list-style-type: none"> À votre avis, quels sont les facteurs internes ou externes qui ont influencé (positivement ou négativement) votre participation ? (S'il y en a eu.) 	
Étape 2 : Exécution	<ul style="list-style-type: none"> Comment s'est passé l'exécution de ce projet ? Décrivez-la, étape par étape. Quelle a été votre contribution à cette étape ? 	<p>Qui a fait quoi ?</p>
	Participation dans la mise en œuvre	<p>Ressource financières</p> <p>Main-d'œuvre (De quelle manière ?)</p> <p>Matériaux</p> <p>Informations</p> <p>Gestion (De quelle manière ?)</p>

		Qui a établi cette contribution ?
	<ul style="list-style-type: none">• Selon vous, quelle a été la contribution de l'université à cette étape ?	Ressource financières Main-d'œuvre (De quelle manière ?) Matériaux Informations Gestion (De quelle manière ?) Connaissances Qui a établi cette contribution ?
	<ul style="list-style-type: none">• À votre avis, avez-vous observé des facteurs internes ou externes qui ont influencé (positivement ou négativement) votre participation ?	Lesquels ? Donner exemples.

ANNEXE B

LISTE DE CODES

Liste de codes						
Famille de codes	Estructure	Étape de conception	Étape de exécution	Facteurs		
				Facteur structure	Facteurs internes à l'université	Facteurs externes à l'université
Codes par famille	* Concept d'extension	* Étape d'identification des bénéficiaires	* Type de participation	* Facteur rôles préétablies	*Facteur temps	* Facteur compétences et connaissance
	* Objectif de l'extension	* Étape d'identification des besoins	*Rôles lors de la exécution	* Facteur temps et ressources	* Facteur gouvernance du projet	* Facteur politique
	* Types de projet d'extension	* Étape de diffusion	* Prise de décisions			* Facteur historique
	* Intérêts	* Gestion	* Les spécifications techniques du projet			* Facteur culturel
	* Les moyens	* Type de participation	* La communication			
	* La durée	* Rôles lors de la conception	* Développement de la mise en œuvre			
	* Les rôles	* Prise de décisions				
	* Le contenu					
	* Cadre juridique					
	* Politiques internes universitaires					

ANNEXE C

STRUCTURE INTERNE DE L'UNIVERSITÉ A ET B EN CE QUI A TRAIT DES PROJETS D'EXTENSION

	UNIVERSITÉ A	UNIVERSITÉ B
La gestion	L'université A dispose d'un département chargé de la coordination, control et suivi dans le cadre de l'extension universitaire, c'est-à-dire, ce département s'occupe non seulement de contrôler les activités des programmes et projets d'extension, mais aussi, il est responsable de la coordination d'autres activités d'extension telles que : des conférences, des ateliers, l'éducation des adultes, l'alphabétisation, etc.	La même situation que l'université A.
Les ressources humaines	1) Selon la loi, toutes les universités doivent avoir un enseignant responsable du projet (c'est-à-dire un chargé de projet). Cet enseignant est affecté au minimum 5 heures/semaine de travail pour les activités du projet au sein de leur 40 heures / semaine. 2) Selon les lignes directrices internes de l'université A, le chargé de projet doit désigner un ou plusieurs enseignants pour servir de tuteurs aux étudiants participants au projet. 3) Selon les lignes directrices internes de l'université, les enseignants doivent réunir un groupe d'étudiants (maximum 5) pour le projet.	La même situation que l'université A.
L'approbation du projet	Les projets sont examinés et approuvés par le conseil administratif de l'unité académique.	Les projets sont examinés et approuvés par la comisión d'extension.
Budget	Avant de démarrer le projet, le budget doit être approuvé par le recteur. Source: 1) Reglamento de vinculación con la sociedad et 2) entrevue avec le chargé de projet.	Le budget annuel prévu pour les activités d'extension est de 140 000 \$ américains. Source: 1) Lineamientos para la vinculación con la sociedad, 2015 (http://blog.espol.edu.ec/vinculos/proyectos-de-vinculacion/) et 2) entrevue avec le chargé de projet.

ANNEXE D

CODES UTILISÉS POUR LES ENTREVUES

Chp#1 :	Chargé du projet Cabanes Touristiques
Chp#2 :	Chargé du projet Formation active des personnes âgées (FAAM)
Ens#1 :	Enseignant du projet Cabanes touristiques
Ens#2 :	Enseignant du projet FAAM
Ét#1 :	Étudiant du projet Cabanes touristiques
Ét#2 :	Étudiant du projet FAAM
RepC#1 :	Représentant de la communauté Projet Cabanes touristiques
RepM#1 :	Représentant de la municipalité Projet Cabanes touristiques
RepPA#2 :	Représentant des personnes âgées

ANNEXE E

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

ESG UQAM

École des sciences de la gestion
Université du Québec à Montréal

No du certificat : 31-10-14-01

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le comité d'éthique de la recherche pour les étudiants de l'ESG a examiné le protocole de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par le Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM (juin 2012).

Protocole de recherche

Nom de l'étudiant(e) : LIZETTE DIAZ VALLEJO (DIAL07538305)

Programme d'études : 3183 - MAÎTRISE EN GESTION DE PROJET

Directrice/Directeur de recherche : FRANÇOIS AUDET

Co-direction (s'il y a lieu)

Titre du protocole de recherche : LA DYNAMIQUE DE LA PARTICIPATION DANS LES PROJETS
UNIVERSITAIRES D'EXTENSION EN ÉQUATEUR


Modalités d'application

Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être transmises au comité¹.

Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **31 OCTOBRE 2015**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis pour le :
31 OCTOBRE 2015.


Michel Séguin
Président
CERPE ESG UQAM
Professeur

31 OCTOBRE 2014

Date d'émission

¹ Modifications apportées aux objectifs du projet et à ses étapes de réalisation, au choix des groupes de participants et à la façon de les recruter et aux formulaires de consentement. Les modifications incluent les risques de préjudices non-prévus pour les participants, les précautions mises en place pour les minimiser, les changements au niveau de la protection accordée aux participants en termes d'anonymat et de confidentialité ainsi que les changements au niveau de l'équipe (ajout ou retrait de membres).

ANNEXE F

RAPPORT D'AVANCEMENT (SUIVI ÉTHIQUE)

Université du Québec à Montréal
Protocole ou devis de recherche impliquant la participation de sujets humains
Rapport d'avancement 2012-13 (Renouvellement ou fin de projet) au CERPÉ

1) L'identification du projet

Étudiant responsable : Lizette Diaz Vallejo

Programme d'enseignement : Maîtrise en
gestion de projet (3183)

Titre du projet : La dynamique de la participation dans les projets d'extension universitaire
en Équateur

Date de début du projet :

Octobre 2014

Date de fin du projet (mise à jour) :

Avril 2016

2) Direction ou co-direction de recherche



NOM	ÉTABLISSEMENT
Directeur : Dr. François Audet	Département de management et technologie (UQAM)

3) Les recommandations du CERPÉ et les précautions annoncées dans la demande d'évaluation éthique initiale ont-elles été respectées? Sinon, pourquoi?

oui

4) Le recrutement des participants de recherche

4.0 Votre collecte de données se poursuit-elle au cours de la prochaine année? No

4.1 Nombre de participants ayant complété leur participation? 9 participants

4.2 Nombre de participants qui se sont retirés volontairement du projet et pour quels
motifs?

Aucun participant

4.3 Des modifications ont-elles été apportées au processus de recrutement (taille de
l'échantillon, caractéristiques des sujets, méthode(s) de recrutement) depuis les 12
derniers mois? D'autres sont-elles à prévoir dans les mois à venir?

☒ Oui

☐ Non

Dans l'affirmative, présentez et justifiez en annexe les modifications apportées ou qui seront apportées au processus de recrutement.

5) Les méthodes et procédures de recherche et formulaire(s) de consentement

Des modifications ont-elles été apportées aux méthodes, procédures de recherche et de consentement décrites dans la demande d'approbation éthique initiale depuis les 12 derniers mois? D'autres sont-elles à prévoir dans les mois à venir?

☐ Oui

☒ Non

Dans l'affirmative, présentez et justifiez en annexe les modifications apportées ou qui seront apportées aux méthodes et procédures et joindre, le cas échéant, le(s) formulaire(s) de consentement amendé(s).

6) Depuis l'approbation de votre demande d'approbation éthique initiale, le projet a-t-il révélé des risques imprévus pour les sujets? Certains participants ont-ils manifesté des inquiétudes importantes envers les conséquences de leur participation à votre recherche?

☐ Oui

☒ Non

Dans l'affirmative, présentez en annexe ces risques et inquiétudes, les moyens pris pour informer les sujets de ces risques et les précautions mises en place afin de minimiser ces risques ou rassurer les participants.

ANNEXE A

Présentation et justification des modifications apportées

4.3. La taille de l'échantillon, ainsi que le nombre de cas sélectionnés pour l'étude ont changé. Après avoir parlé avec plusieurs gestionnaires ou chefs de projet dans différentes universités à Guayaquil sur les types de projets exécutés et en cours d'exécution, deux projets (dans deux universités différentes) ont enfin été sélectionnés en fonction des facteurs du choix. Les facteurs les plus importants pour la sélection des cas étaient l'accessibilité de l'information et du temps disponible des participants, étant donné que la collecte des données a été réalisée en deux mois seulement en Équateur. Nous avons choisi ces projets car ils nous ont donnés autant d'informations sur le phénomène étudié. Donc, un total de 9 entrevues individuelles a été mené. Ces entrevues ont été réparties comme suit:

	Projet « cabanes touristiques »	Projet « formation active pour les personnes âgées »
Parties prenantes	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Chargé de projet • 1 étudiant • 1 enseignant • 1 représentant de la communauté • 1 représentant de la municipalité 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 Chargé de projet • 1 étudiant • 1 enseignant • 1 représentant des personnes âgées
Sous-total	5 entrevues	4 entrevues
Total	9 entrevues	

BIBLIOGRAPHIE

- Achterkamp, M.C. et Vos, J.F.J. (2008). Investigating the use of the stakeholder notion in project management literature, a meta-analysis. *International Journal of Project Management*, 26(7), 749-757. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijproman.2007.10.001>
- Archer, M.S. (1995). *Realist Social Theory: The Morphogenic Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Archer, M.S. (1995/2009). *Teoría Social Realista: el Enfoque Morfogenético*. [Kindle]. (D. Chernilo, Trad.). Santiago de Chile : Universidad Alberto Hurtado.
- Arnstein, S.R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. doi: 10.1080/01944366908977225
- Báez, G. (2010). La participación protagónica estudiantil en el proceso de extensión universitaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 347-362. Récupéré de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315079017>
- Bell, S., Morse, S. et Shah, R.A. (2012). Understanding stakeholder participation in research as part of sustainable development. *Journal of Environmental Management*, 101(0), 13-22. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jenvman.2012.02.004>
- Bodorkós, B. et Pataki, G. (2009). Linking academic and local knowledge: community-based research and service learning for sustainable rural development in Hungary. *Journal of Cleaner Production*, 17(12), 1123-1131. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.02.023>
- Buttrick, R. (2012). *Gestion de projets: Le guide exhaustif du management de projets*. (4 éd.). Paris : Pearson.
- Cohen, J.M. et Uphoff, N.T. (1980). Participation's place in rural development: Seeking clarity through specificity. *World Development*, 8(3), 213-235. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0305-750X\(80\)90011-X](http://dx.doi.org/10.1016/0305-750X(80)90011-X)
- CONEA. (2009). Evaluación del desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Récupéré de <http://www.educacionsuperior.gob.ec/>.
- Consejo de Educación Superior. (2013). *Reglamento de Régimen Académico*. (Art. 82, 93). Ecuador: Consejo de Educación Superior Récupéré de <http://www.ces.gob.ec/>.

- Cummings, F.H. (1997). Role of participation in the evaluation and implementation of development projects. *Knowledge and Policy*, 10(1-2), 24-33. doi: 10.1007/BF02912484
- Dachler, H.P. et Wilpert, B. (1978). Conceptual Dimensions and Boundaries of Participation in Organizations: A Critical Evaluation. *Administrative Science Quarterly*, 23(1), 1-39. doi: 10.2307/2392432
- Donaldson, T. et Preston, L.E. (1995). The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications. *The Academy of Management Review*, 20(1), 65-91. doi: 10.2307/258887
- Eisenhardt, K.M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532-550. doi: 10.5465/amr.1989.4308385
- Elias, A.A., Cavana, R.Y. et Jackson, L.S. (2002). Stakeholder analysis for R&D project management. *R&D Management*, 32(4), 301-310. doi: 10.1111/1467-9310.00262
- Evangelinos, K.I., Jones, N. et Panoriou, E.M. (2009). Challenges and opportunities for sustainability in regional universities: a case study in Mytilene, Greece. *Journal of Cleaner Production*, 17(12), 1154-1161. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.02.020>
- Eversole, R. (2010). Remaking participation: challenges for community development practice. *Community Development Journal*. doi: 10.1093/cdj/bsq033
- Freeman, R.E. (1984). *Strategic Management: a stakeholder approach* Pitman (Ed.). Boston. Récupéré de Google books <https://books.google.ca/>
- Freire, P. (1973). *Extension o comunicacion?. La concientizacion en el medio rural*. Montevideo: Siglo Veintiuno. Récupéré de Google books <https://books.google.ca>
- Friedman, A.L. et Miles, S. (2002). Developing Stakeholder Theory. *Journal of Management Studies*, 39(1), 1-21. doi: 10.1111/1467-6486.00280
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory*. London : Macmillan.
- Glew, D.J., O'Leary-Kelly, A.M., Griffin, R.W. et Van Fleet, D.D. (1995). Participation in Organizations: A Preview of the Issues and Proposed Framework for Future Analysis. *Journal of Management*, 21(3), 395-421. doi: 10.1177/014920639502100302

- Gunilla Bjärås, Bo j. a. Haglund et Rifkin, e.S.b. (1991). A new approach to community participation assessment. *Health Promotion International*, 6(3), 199-206. doi: 10.1093/heapro/6.3.199
- Kelly, K. et Van Vlaenderen, H. (1995). Evaluating participation processes in community development. *Evaluation and Program Planning*, 18(4), 371-383. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0149-7189\(95\)00030-5](http://dx.doi.org/10.1016/0149-7189(95)00030-5)
- Kelly, K.J. et van Vlaenderen, H. (1996). Dynamics of participation in a community health project. *Social Science & Medicine*, 42(9), 1235-1246. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0277-9536\(95\)00218-9](http://dx.doi.org/10.1016/0277-9536(95)00218-9)
- López, M.L. (2010). Extensión Universitaria. Problematicación y orientaciones para gestionar el área. *RU&SC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 7(2), 1-8. Récupéré de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78016225006>
- McCutcheon, D.M. et Meredith, J.R. (1993). Conducting case study research in operations management. *Journal of Operations Management*, 11(3), 239-256. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0272-6963\(93\)90002-7](http://dx.doi.org/10.1016/0272-6963(93)90002-7)
- Michener, V.J. (1998). The participatory approach: Contradiction and co-option in Burkina Faso. *World Development*, 26(12), 2105-2118. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0305-750X\(98\)00112-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0305-750X(98)00112-0)
- Mitchell, R.K., Agle, B.R. et Wood, D.J. (1997). Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of who and What Really Counts. *Academy of Management Review*, 22(4), 853-886. doi: 10.5465/amr.1997.9711022105
- Nuttavuthisit, K., Jindahra, P. et Prasarnphanich, P. (2015). Participatory community development: evidence from Thailand. *Community Development Journal*, 50(1), 55-70. doi: 10.1093/cdj/bsu002
- Oakley, P. (1991). *Projects with people: The practice of participation in rural development*. Geneva : International Labour Organization.
- Ortiz, M. et Morales, M. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educación y Educadores*, 14, 349-366. Récupéré de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942011000200007&nrm=iso
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*(23), 147-181. doi: 10.7202/1002253ar

- Parfitt, T. (2004). The Ambiguity of Participation: A Qualified Defence of Participatory Development. *Third World Quarterly*, 25(3), 537-556. doi: 10.2307/3993824
- PMI. (2008). *Guide du corpus des connaissances en management de projet : (Guide PMBOK)*. (4 éd.). Newtown Square, Pa : Project Management Institute
- Porpora, D.V. (2013). Morphogenesis and Social Change. Dans Archer, S. M. (dir.), *Social Morphogenesis* (p. 25-37). Dordrecht : Springer Netherlands.
- Presidencia de la República del Ecuador. (2010). *Ley orgánica de educación superior de Ecuador (LOES)*. (Art. 87-88, 107). Ecuador: Presidencia de la República del Ecuador.
- Pretty, J.N. (1995). Participatory learning for sustainable agriculture. *World Development*, 23(8), 1247-1263. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/0305-750X\(95\)00046-F](http://dx.doi.org/10.1016/0305-750X(95)00046-F)
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15(2), 121-148. doi: 10.1007/BF00919275
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social* Vol. 4. Colombia : Icfes. Récupéré de <https://tecnicasdeinvestigacion.wordpress.com/2009/07/22/investigacion-cualitativa-carlos-sandoval/>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017*. Ecuador : l'auteur Récupéré de <http://www.buenvivir.gob.ec/>.
- Strauss, A. et Corbin, J. (1990). *Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. London : Sage publications.
- Travers, M. (2001). *Qualitative research through case studies*. London : Sage publications.
- Tremblay, G. et Vieira, P.F. (2012). *Le rôle de l'université dans le développement local : Expériences brésiliennes et québécoises*. Quebec, QC, CAN : Les Presses de l'Université du Québec.
- Tunnermann, C. (1978). El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en américa latina. *Anuario de Estudios Centroamericanos*(4), 93-126. doi: 10.2307/25661648 Récupéré de <http://www.jstor.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/stable/25661648>
- Tunnermann, C. (2000). Pertinencia social y principios básicos para orientar el diseño de políticas de Educación Superior. *Educación Superior y Sociedad*, 11(1), 181-196. Récupéré de <http://ess.iesalc.unesco.org.ve/index.php/ess/article/viewArticle/364>

Tunnermann, C. (2008). *La educación superior en América Latina y el Caribe. Diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Colombia : UNESCO. IESALC.
<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>

Wallerstein, N. (1999). Power between evaluator and community: research relationships within New Mexico's healthier communities. *Social Science & Medicine*, 49(1), 39-53.
 doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536\(99\)00073-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0277-9536(99)00073-8)

Windsor, D. (2010). The Role of Dynamics in Stakeholder Thinking. *Journal of Business Ethics*, 96(1), 79-87. doi: 10.1007/s10551-011-0937-3

Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and Methods*. : Thousand Oaks, Calif. : Sage Publications.

Zilahy, G., Huisingh, D., Melanen, M., Phillips, V.D. et Sheffy, J. (2009). Roles of academia in regional sustainability initiatives: outreach for a more sustainable future. *Journal of Cleaner Production*, 17(12), 1053-1056. doi:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.03.006>